

SÔNIA MARIA CARVALHO

DISCIPLINA E CONTROLE: O *PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO*  
EM CINCO TEMPOS E ESPAÇOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Rita de Assis César.

CURITIBA  
2007

Catálogo na publicação  
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

C331	<p>Carvalho, Sônia Maria</p> <p>Disciplina e controle: o projeto político-pedagógico em cinco tempos e espaços / Sônia Maria Carvalho. – Curitiba, 2007. 161 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação , Universidade Federal do Paraná.</p> <p>1. Educação – Paraná. 2. Educação – projetos – Paraná. 3. Projeto político pedagógico - Paraná.</p> <p>I. Título. CDD 379.8162 CDU 37.5429(08162)</p>
------	--



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### PARECER

Defesa de Dissertação de **SÔNIA MARIA CARVALHO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR<sup>a</sup> MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR, DR<sup>a</sup> CONSTANTINA XAVIER FILHA e DR<sup>a</sup> CHRISTIANE GIOPPO argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“DISCIPLINA E CONTROLE: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM CINCO TEMPOS E ESPAÇOS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR		APROVADA
DR <sup>a</sup> CONSTANTINA XAVIER FILHA		APPROVADA
DR <sup>a</sup> CHRISTIANE GIOPPO		Aprovada

Curitiba, 13 de dezembro de 2007

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares  
Coordenadora em exercício

Dedico essa Dissertação, em primeiro lugar, ao nosso Deus,  
porque é só com ele que tudo é possível.  
Dedico aos meus principais amores: Wallérya, Brendon e Celso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo nessa trajetória.

A professora Maria Rita, professora-orientadora de meus estudos de Especialização e de Mestrado, por suas aulas brilhantes, por suas orientações tranquilas, pela sua compreensão e por me fazer acreditar que eu conseguiria concluir o Mestrado.

Agradeço a banca de qualificação, Professora Tânia Braga e a Professora Christiane Gioppo e a banca de defesa, a Professora Constantina Xavier Filha, e, novamente a Professora Christiane Gioppo pela disponibilidade de ler e participar da defesa.

Aos meus colegas professores, funcionários, diretora, pedagogas e alunos do Colégio Estadual de Lagoa. Aos professores, diretores e pedagogos dos Colégios pesquisados.

Aos meus professores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, pela competência, pela dedicação e compreensão.

A minha filha Wallérya que esteve junto comigo no dia da prova de seleção do Mestrado, na Banca de seleção e que assistia aulas comigo, tranqüila dentro do meu ventre. E, depois que nasceu sempre colaborou para que eu desenvolvesse minha pesquisa.

Ao meu filho Brendon que soube entender as minhas ausências.

Ao Celso, meu companheiro, pela sua compreensão e pelo seu amor.

A minha família, em especial a minha mãe Erondina, ao Renato, a Eliane.

A Juliana pelo amor e dedicação à Wallérya.

As minhas amigas e os meus amigos: Virgínia, Dina, Leondina, Mara (professora), Mara (comadre), Tânia, Cristiane, Elisângela, Expedita, Neide, Marlene, Angela, Kamilla, Claudete, Gisele, Deborah, Paulo, Emerson, Gilmar, Edson, Edgar, Agenor e a Professora Edna (in memorian) que de alguma forma contribuíram nesse período que desenvolvi a pesquisa de Mestrado.

(...) Se tu, porém, podes alguma coisa, ajuda-nos, compadece-te de nós!

Disse-lhe Jesus: “Se podes alguma coisa!...

Tudo é possível ao que crê.”

(Marcos 9, 22-23)

## RESUMO

Essa dissertação tem como objeto de investigação o *Projeto Político-Pedagógico (PPP)*. Dentre os objetivos desta pesquisa estão especialmente as relações estabelecidas entre os professores das escolas e o *PPP*. Procurou-se investigar cada etapa da elaboração do documento, para que encontrasse os sentidos que os diversos atores dão ao processo de elaboração. O universo da pesquisa foi delimitado a partir da proximidade com a capital do estado. Buscou-se também uma diversidade de municípios, que tentasse reproduzir as características culturais e econômicas do estado do Paraná, e, que pudessem ser representativos da diversidade educacional desta região do Estado do Paraná, ou seja, escolas pertencentes ao *Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul - NRE-AM-Sul*, pertencentes à *Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED*, dessa forma, buscou-se entender a diversidade dentro dos limites de diretrizes únicas, isto é, o mesmo estado e o mesmo núcleo regional. A pesquisa foi realizada por meio de questionários dirigidos aos professores, diretores e equipe pedagógica das escolas. Também foram feitas entrevistas com os funcionários do *NRE-AM-Sul* e da *SEED*. Essa pesquisa tomou o *PPP* como um dispositivo disciplinar e do biopoder, ou ainda como uma ferramenta para a disciplinarização das práticas e dos saberes que circulam no universo escolar, baseada nas análises e teorizações do filósofo Michel Foucault sobre as instituições. Essa dissertação demonstra como o *PPP* apareceu na *LDB 9394/96*, e como se deu a aprovação dessa lei a partir da *Constituição* de 1988. Também os tramites da implantação do *PPP* no Paraná e nos colégios pesquisados. Para tanto trabalhou-se com os conceitos de disciplina e o biopoder de Foucault. A arquitetura, o exame, o currículo, e conseqüentemente o *PPP* foram tomados como dispositivos disciplinares e biopolíticos.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; dispositivo disciplinar; biopoder.

## ABSTRACT

This dissertation's main object of research is the Political-Pedagogical Project (PPP). Other related research objects especially include the relations established by school teachers with the PPP. Each phase of the PPP document was questioned in its elaboration process in order to understand the various meanings that different agents have conceded to it. The research universe was determined considering the school's proximity to Paraná's State capital, Curitiba. It included a variety of municipalities in order to reproduce cultural and economic characteristics of the State of Paraná that would be representative of its educational diversity. Among schools researched are some belonging to the South Metropolitan Area Educational Regional Nucleus – NRE-AM-Sul –, which are related to the State Educational Secretary of Paraná – SEED. The research aimed at understanding the educational diversity comprised between the limits of the PPP's Educational parameters. The investigation proceeded by means of surveys which were filled out by school teachers, board directors and the school's pedagogical staff. Interviews with NRE-AM-Sul's and SEED's employees were also done. The research has interpreted the PPP as a disciplinary and biopolitical dispositive, i.e., as a pedagogical tool destined to disciplinarizing practices and knowledge that circulate among the educational universe, basing its hypothesis on Michel Foucault's analysis and theories concerning the school. The dissertation demonstrates how the PPP document first appeared in the LDB 9394/96 and how was this law approved after the Constitution of 1988. Paraná's PPP document legal tramits and its implantation process in the schools were also analyzed. In the course of the analysis, Foucaultian concepts such as discipline, biopower, exam, architectural dispositives and curriculum were employed.

Key-words: Political-Pedagogical Project; disciplinary dispositive; biopower.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de professores que responderam o questionário.....	76
Gráfico 2 - Participação na elaboração do PPP em % - Colégio A.....	83
Gráfico 3 - Participação na elaboração do PPP em % - Colégio B.....	84
Gráfico 4 - Participação na elaboração do PPP em % - Colégio C.....	86
Gráfico 5 - Participação na elaboração do PPP em % - Colégio D.....	87
Gráfico 6 - Participação na elaboração do PPP em % - Colégio E.....	87
Gráfico 7 - Conhecimento do PPP em % - Colégio A.....	88
Gráfico 8 - Conhecimento do PPP em % - Colégio B.....	89
Gráfico 9 - Conhecimento do PPP em % - Colégio C.....	90
Gráfico 10 - Conhecimento do PPP em % - Colégio D.....	90
Gráfico 11 - Conhecimento do PPP em % - Colégio E.....	91
Gráfico 12 - A participação dos docentes na elaboração das disciplinas no PPP em % - Colégio A.....	92
Gráfico 13 - A participação dos docentes na elaboração das disciplinas no PPP em % - Colégio B.....	93
Gráfico 14 - A participação dos docentes na elaboração das disciplinas no PPP em % - Colégio C.....	94
Gráfico 15 - A participação dos docentes na elaboração das disciplinas no PPP em % - Colégio D.....	95
Gráfico 16 - A participação dos docentes na elaboração das disciplinas no PPP em % - Colégio E.....	96
Gráfico 17 - Dificuldades para elaborar o PPP, em % entre os 10 professores – Colégio A.....	97
Gráfico 18 - Dificuldades para elaborar o PPP, em % entre os 13 professores – Colégio B.....	98
Gráfico 19 - Dificuldades para elaborar o PPP, em % entre os 11 professores – Colégio C.....	99
Gráfico 20 - Dificuldades para elaborar o PPP, em % entre os 13 professores – Colégio D.....	100

Gráfico 21 - Dificuldades para elaborar o PPP, em % entre os 16 professores – Colégio E.....	101
Gráfico 22 - Participação em cursos sobre o PPP em % entre os 10 professores – Colégio A.....	102
Gráfico 23 - Participação em cursos sobre o PPP em % entre os 13 professores – Colégio B.....	103
Gráfico 24 - Participação em cursos sobre o PPP em % entre os 11 professores – Colégio C.....	104
Gráfico 25 - Participação em cursos sobre o PPP em % entre os 13 professores – Colégio D.....	104
Gráfico 26 - Participação em cursos sobre o PPP em % entre os 16 professores – Colégio E.....	105
Gráfico 27 - % dos 10 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP.....	105
Gráfico 28 - % dos 13 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP.....	106
Gráfico 29 - % dos 11 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP.....	107
Gráfico 30 - % dos 13 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP.....	108
Gráfico 31 - % dos 16 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP.....	109
Gráfico 32 - % entre os 10 professores – Colégio A – o PPP alterou ou não alterou a prática pedagógica.....	110
Gráfico 33 - % entre os 13 professores – Colégio B – o PPP alterou ou não alterou a prática pedagógica .....	111
Gráfico 34 - % entre os 11 professores – Colégio C – o PPP alterou ou não alterou a prática pedagógica.....	111
Gráfico 35 - % entre os 13 professores – Colégio D – o PPP alterou ou não alterou a prática pedagógica.....	112
Gráfico 36 - % entre os 16 professores – Colégio E – o PPP alterou ou não alterou a prática pedagógica.....	113
Gráfico 37 - O PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola, em % - Colégio A.....	114

Gráfico 38 - O PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola, em % - Colégio B.....	115
Gráfico 39 - O PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola, em % - Colégio C.....	116
Gráfico 40 - O PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola, em % - Colégio D.....	117
Gráfico 41 - O PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola, em % - Colégio E.....	118
Gráfico 42 - % de professores que responderam o questionário dos Colégios "A", "B", "C", "D" e "E" que conhecem o PPP.....	124
Gráfico 43 - % de professores que responderam o questionário dos Colégios "A", "B", "C", "D" e "E" que participaram da construção do PPP.....	128
Gráfico 44 - % de professores que responderam o questionário dos Colégios "A", "B", "C", "D" e "E" que relataram dificuldades para elaborar o PPP.....	133
Gráfico 45 - % de professores que responderam o questionário dos Colégios "A", "B", "C", "D" e "E" que participaram da elaboração das disciplinas.....	136
Gráfico 46 - % de professores que responderam o questionário dos Colégios "A", "B", "C", "D" e "E" que participaram de cursos sobre o PPP.....	137
Gráfico 47 - % dos professores que responderam o questionário dos Colégios "A", "B", "C", "D" e "E" sobre a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP.....	140
Gráfico 48 - % dos professores que responderam o questionário dos Colégios "A", "B", "C", "D" e "E" sobre o PPP e a prática pedagógica.....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE: Associação Nacional de Educação

ANPEd: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

CADEP: Coordenação de Apoio aos Diretores e Equipe Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

CBE: Conferência Brasileira de Educação

CEDES: Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CEE: Conselho Estadual de Educação

CF: Constituição Federal

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NRE: Núcleo Regional de Educação

NRE-AM-Sul: Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul

PDDE: Programa Dinheiro Direto para a Escola

PEC: Projetos de Enriquecimento Curricular

PI: Projetos Interdisciplinares

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PSS: Processo Simplificado de Seleção

QPM: Quadro Próprio do Magistério

SEED: Secretaria de Estado da Educação do Paraná

## SUMÁRIO

Introdução.....	16
CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS PARA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	20
1.1 Um recorte da Educação no Brasil e no Paraná nas últimas décadas.....	20
1.2 A Implantação dos Projetos Políticos-Pedagógicos nas Escolas paranaenses...	31
1.3 O Processo de Elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos nas Escolas.....	40
CAPÍTULO 2: A DISCIPLINA E O BIOPODER: INTERAGINDO SOBRE AS INTENÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	50
2.1 A Escola sob o olhar da disciplina.....	50
2.2 Disciplina e o Biopoder na Escola.....	58
2.3 A Arquitetura, o Exame e o Currículo .....	64
2.4 O Projeto Político-Pedagógico: um dispositivo disciplinar e um mecanismo do biopoder .....	69
CAPÍTULO 3: ESTUDOS EM CAMPO.....	73
3.1 Construindo o campo.....	73
3.2 Investigando o campo.....	79
3.2.1 Os Colégios pesquisados.....	79
3.3 Os dados obtidos.....	82
3.3.1 Pergunta 1: Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do seu colégio? Como?.....	83
3.3.1.1 Respostas do Colégio “A” .....	83
3.3.1.2 Respostas do Colégio “B” .....	84
3.3.1.3 Respostas do Colégio “C” .....	86
3.3.1.4 Respostas do Colégio “D” .....	87
3.3.1.5 Respostas do Colégio “E” .....	87
3.3.2 Pergunta 2: Você conhece o documento final elaborado?.....	88
3.3.2.1 Respostas do Colégio “A” .....	88
3.3.2.2 Respostas do Colégio “B” .....	89
3.3.2.3 Respostas do Colégio “C” .....	90
3.3.2.4 Respostas do Colégio “D” .....	90
3.3.2.5 Respostas do Colégio “E” .....	91

3.3.3 Pergunta 3: Como foi a elaboração da sua disciplina? Você participou? Outros professores participaram?.....	92
3.3.3.1 Respostas do Colégio “A” .....	92
3.3.3.2 Respostas do Colégio “B” .....	93
3.3.3.3 Respostas do Colégio “C” .....	94
3.3.3.4 Respostas do Colégio “D” .....	95
3.3.3.5 Respostas do Colégio “E” .....	96
3.3.4 Pergunta 4: Você sentiu alguma dificuldade para elaborar o PPP? Explique..	97
3.3.4.1 Respostas do Colégio “A” .....	97
3.3.4.2 Respostas do colégio “B” .....	98
3.3.4.3 Respostas do colégio “C” .....	99
3.3.4.4 Respostas do colégio “D” .....	100
3.3.4.5 Respostas do colégio “E” .....	101
3.3.5 Pergunta 5: Você participou de cursos sobre o PPP? .....	102
3.3.5.1 Respostas do colégio “A” .....	102
3.3.5.2 Respostas do colégio “B” .....	103
3.3.5.3 Respostas do colégio “C” .....	103
3.3.5.4 Respostas do colégio “D” .....	104
3.3.5.5 Respostas do colégio “E” .....	105
3.3.6 Pergunta 6: Como você sentiu a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP? .....	105
3.3.6.1 Respostas do colégio “A” .....	105
3.3.6.2 Respostas do colégio “B” .....	106
3.3.6.3 Respostas do colégio “C” .....	107
3.3.6.4 Respostas do colégio “D” .....	108
3.3.6.5 Respostas do colégio “E” .....	109
3.3.7 Pergunta 7: O que o PPP alterou na sua prática pedagógica? .....	110
3.3.7.1 Respostas do colégio “A” .....	110
3.3.7.2 Respostas do colégio “B” .....	111
3.3.7.3 Respostas do colégio “C” .....	111
3.3.7.4 Respostas do colégio “D” .....	112
3.3.7.5 Respostas do colégio “E” .....	113
3.3.8 Pergunta 8: Qual a relação entre o PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola? .....	114

3.3.8.1 Respostas do colégio “A” .....	114
3.3.8.2 Respostas do colégio “B” .....	115
3.3.8.3 Respostas do colégio “C” .....	116
3.3.8.4 Respostas do colégio “D” .....	117
3.3.8.5 Respostas do colégio “E” .....	118
3.4 A Participação dos pedagogos e dos diretores na elaboração dos PPPs dos colégios .....	119
3.4.1 Colégio “A” .....	119
3.4.2 Colégio “B” .....	120
3.4.3 Colégio “C” .....	120
3.4.4 Colégio “D” .....	121
3.4.5 Colégio “E” .....	123
CAPÍTULO 4: AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO .....	124
4.1 A relação entre conhecer o documento e participar .....	124
4.2 Dificuldades e subsídios para a elaboração do PPP .....	133
4.3 O PPP e a prática pedagógica .....	141
Considerações Finais .....	146
Referências.....	151
Anexos.....	154
ANEXO A – Questionário dirigido aos professores .....	155
ANEXO B – Questionário dirigido aos pedagogos .....	157
ANEXO C – Questionário dirigido aos diretores .....	158
ANEXO D – Questionário/entrevista dirigido à equipe de ensino do NRE-AM-Sul..	159
ANEXO E – Questionário/entrevista dirigido à CADEP da SEED .....	160

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como ponto de partida a obrigatoriedade da elaboração do *Projeto Político-Pedagógico* pelas escolas brasileiras, a partir da *Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96*. Desde o sancionamento da lei e aplicação da mesma nas redes educacionais brasileiras, a confecção do *Projeto Político-Pedagógico* passou a ser um tema de grande relevância para a educação. Todavia, esse não é um tema isento de polêmicas, tanto em relação a sua elaboração e execução nas instituições de ensino, quanto na condução dos trabalhos por secretarias de estado e municípios. Desse modo, ao se perceber um volume ainda pequeno de trabalhos que analisam os vários aspectos do desenvolvimento desse importante documento e sua inserção nas práticas educacionais brasileiras, essa pesquisa teve como objetivo primeiro tomar o *Projeto Político-Pedagógico* como objeto de investigação.

Dentre os objetivos estabelecidos para esta pesquisa estão especialmente as relações estabelecidas entre os professores das escolas e o *Projeto Político-Pedagógico*. A partir da relação entre professores e *PPP*, buscou-se investigar cada etapa da elaboração do documento, a partir da percepção desses professores e demais atores envolvidos nesse processo, como diretores, pedagogos e as equipes das secretarias de educação. Em primeiro lugar buscou-se encontrar os sentidos que os diversos atores atribuem ao processo de elaboração assim como também ao documento final a ser executado nas instituições de ensino. Entretanto, embora diversos profissionais de ensino tenham sido indagados, a centralidade da pesquisa foi os professores e as relações que estes estabelecem tanto com a preparação quanto com a versão final, que estabelece as regras e normas de funcionamento das instituições.

O *Projeto Político-Pedagógico* é um texto que se apresenta enquanto organizador da participação dos professores no planejamento e condução dos processos pedagógicos e administrativos, determinando a estes papéis variados como ideólogo, planejador, organizador e aquele que faz as opções acerca das disciplinas, das metodologias e dos modelos de avaliação. Segundo a própria



legislação que o institui este é um documento que valoriza o professor pesquisador, isto é, aquele que reflete sobre a sua prática<sup>1</sup>.

Para analisar as relações estabelecidas entre professores e *PPP* a pesquisa entrevistou professores e professoras envolvidas nesse processo, além de outros/as profissionais que conduzem e/ou facilitam essa tarefa. Para a realização da pesquisa foram selecionadas cinco escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, sendo delimitada uma pequena região próxima à capital Curitiba. Por razões da exigüidade do tempo destinado ao trabalho de mestrado, a pesquisa restringiu-se a um pequeno recorte geo-político que apesar de apresentar características próprias, também pode representar um pouco da diversidade encontrada no Estado do Paraná. A proximidade com a capital do estado deveu-se a uma maior facilidade de deslocamento da pesquisadora nesta região. Foram escolhidas para a pesquisa cidades do interior do estado por entender que as investigações em escolas da capital sejam mais comuns. Entretanto, a proximidade geográfica com a capital permitiu um diálogo maior com as instâncias de Secretaria e Núcleo Regional de Educação. A escolha das escolas dentro dos municípios também procurou abarcar uma diversidade de características econômicas e sociais, que por sua vez podem ser representativos da diversidade educacional desta região específica do Estado do Paraná.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas pertencentes ao *Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul - NRE-AM-Sul*. As escolas foram escolhidas dentro de um mesmo núcleo de jurisdição educacional, o *NRE-AM-Sul* e pertencentes à *Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED*, para que houvesse uma regularidade na orientação e submissão dos documentos. Buscou-se assim, uma pequena diversidade de escolas dentro dos limites de diretrizes únicas, isto é, o mesmo estado e o mesmo núcleo regional.

O *NRE-AM-Sul* abrange 14 municípios, que se encontram sob a sua jurisdição.<sup>2</sup> Todavia, cada município possui estrutura própria para dar suporte

<sup>1</sup> Parte da entrevista realizada com a Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica - CADEP.

<sup>2</sup> Existem no Estado do Paraná 32 *Núcleos Regionais de Educação* (Os Núcleos são: Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubrian, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioere, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz),

pedagógico e administrativo direto às escolas, professores, equipes pedagógicas, estudantes e comunidade em geral.

Os municípios de abrangência do *NRE-AM-Sul* são Agudos do Sul, Araucária, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Quitandinha, Rio Negro, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul. O conjunto destes municípios corresponde a 122 escolas públicas estaduais que ofertam *Ensino Regular Fundamental, Médio e Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos e Cursos Pós-Médio*. As escolas pertencentes às *Secretarias Municipais* de cada município, isto é, as escolas pertencentes à *Rede Municipal de Ensino* de cada um dos municípios citados também compõe este *Núcleo Regional*, além da *Rede Privada de Ensino*. Assim, os *Núcleos Regionais* possuem jurisdição sobre as escolas das redes Estadual, Municipal, além das escolas privadas. O município-sede do *Núcleo Regional de Ensino da Área Metropolitana Sul* é São José dos Pinhais, porém a sede administrativa está localizada na capital do Estado, Curitiba.

A primeira aproximação com as instituições aconteceu através dos diretores, com o objetivo de conseguir permissão para a realização da pesquisa, ou seja, para ter acesso aos *PPPs* dos colégios e principalmente para obter permissão para a realização da pesquisa com os professores, pedagogos e com os próprios diretores.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários dirigidos aos professores, diretores e equipe pedagógica das escolas. Além da pesquisa realizada nas escolas, também foram feitas entrevistas com os funcionários do *NRE-AM-Sul* e da *SEED*. Depois da entrega dos questionários respondidos, outras visitas foram realizadas às escolas a fim de conseguir dados complementares à pesquisa, por meio de entrevista.

Essa pesquisa tomou o *PPP* como um dispositivo disciplinar e do biopoder, ou ainda como uma ferramenta para a disciplinarização das práticas e dos saberes que circulam no universo escolar, baseada nas análises e teorizações do filósofo Michel Foucault sobre as instituições.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No *capítulo 1*, tratou-se dos *Caminhos para o Projeto Político-Pedagógico*, isto é, como este apareceu na

---

que atendem as escolas dos 399 municípios que esse mesmo estado possui. Essas escolas são divididas em 86 CEEBJAs e 2014 escolas Estaduais. Sobre os núcleos ver: <http://www.redegoverno.gov.br/ServInfo/>. Acesso em 19/12/2006

LDB 9394/96, e como se deu a aprovação desta mesma lei a partir da *Constituição Federal* de 1988. Neste capítulo também foram analisados os tramites da implantação do *PPP* no Paraná e nos colégios pesquisados. Esse caminho foi construído através de pesquisa bibliográfica e também por meio da análise das entrevistas realizadas com a *Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica - CADEP* da *SEED* e com a *Equipe de Ensino do NRE-AM-Sul*. Dessa forma, este capítulo foi construído para que fosse analisado o momento em que o *PPP* começou a ser uma exigência para as escolas, assim como as leis que o justificam e as etapas dessa construção.

No capítulo 2, intitulado *O Projeto Político-Pedagógico e a disciplina*, investigou-se o conceito de instituição a partir dos estudos realizados por Michel Foucault. Para tanto trabalhou-se com os conceitos de disciplina e o biopoder, tendo em vista a instituição escolar. A arquitetura, o exame, o currículo, e consequentemente o *Projeto Político-Pedagógico* foram tomados como dispositivos disciplinares e biopolíticos.

O extenso capítulo 3, intitulado *Estudos em campo* tem como centro a pesquisa empírica, isto é, as entrevistas realizadas. A partir das entrevistas realizadas foi possível analisar as aproximações entre professores e o *PPP* em cinco diferentes instituições de ensino separadamente. Realizou-se aqui a análise dos dados obtidos pelos questionários e entrevistas nos diferentes colégios.

No capítulo 4, intitulado *As relações entre professores e Projeto Político-Pedagógico*, analisou-se as relações entre os professores entrevistados e o *PPP*. Essa análise levou em conta o conjunto dos colégios pesquisados na tentativa de demonstrar aproximações e distanciamentos entre as respostas obtidas e os colégios pesquisados. Também foram estabelecidas as relações entre as respostas obtidas e o texto da LDB 9394/96 que determinou a elaboração do *PPP* pelas escolas brasileiras. Nessa análise foi restabelecida as relações com os conceitos de dispositivo disciplinar e de biopoder.

## CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS PARA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

### 1.1 UM RECORTE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

A década de 1980, no Brasil, caracterizou-se como um período de abertura política, democratização do Estado e de reorganização da sociedade. Os debates envolvendo a Constituição Federal (CF) de 1988 permitiram uma maior participação de entidades civis no delineamento das políticas públicas voltadas à educação.

Já na década de 1990 com a atual Constituição aprovada, criaram-se subsídios para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE), os quais trazem em seus textos a necessidade da elaboração do *Projeto Político-Pedagógico (PPP)* para cada escola brasileira.

Antes de tratarmos especificamente do *PPP* no contexto da LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação, trataremos de início as discussões que se desenvolveram anteriormente e posteriormente a aprovação da Constituição Federal de 1988.

Para Gaudêncio Frigotto na década de 1980 no Brasil aconteceram muitos debates em vários setores da sociedade em favor da democracia. Nas palavras de Frigotto:

Podemos assumir a visão de que a década de 1980 foi uma dura travessia da ditadura à redemocratização em que se explicitou, com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolverem em seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo da década (FRIGOTTO, 2006, p. 34).

No final dos anos 80, sobretudo a partir da Constituinte e da Constituição de 1988, a discussão sobre o caráter público ou privado da escola fundamental gerou as mais extensas e profundas controvérsias. A alternativa estaria numa escola estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação.

Nesse mesmo período, no país, acontecia uma aceleração do desenvolvimento tecnológico e do processo de globalização, a educação então passou a ser discutida sobretudo com relação ao seu aspecto econômico, devido o seu papel na construção de um novo modelo de desenvolvimento. As políticas educacionais se voltavam, nesse momento, para a configuração de novos padrões de qualificação e de competências, que advinham das novas relações estabelecidas no mundo do trabalho, em finais dos anos setenta e início dos oitenta do século XX. As estratégias para atingir tais objetivos, como as novas qualificações, passavam, necessariamente, por uma discussão sobre a qualidade da educação oferecida, sobretudo na educação básica.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, revelava essa necessidade de uma educação de qualidade oferecida pelo Estado brasileiro:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2004, p. 87).

Aqui fica evidente uma distribuição de responsabilidade, isto é, que a educação é tarefa a ser compartilhada entre o Estado e a sociedade. E no que se refere ao Poder Público, a educação deve ser tarefa repartida entre as diferentes instâncias governamentais, ou seja, entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios. Coube ao Estado a responsabilidade pela educação formal dos cidadãos, no sentido de promover a democratização da sociedade. Assim o direito à educação está relacionado ao princípio da igualdade de todos perante a lei.

Neste cenário, foram realizadas várias tentativas de se construir uma lei que regulamentasse a educação em todo o território nacional. O primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB partiu de princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) de 1986 e tinha como objetivo subsidiar a Constituinte Nacional com relação às políticas educacionais. Dermeval Saviani fala das primeiras discussões sobre a elaboração e aprovação da LDB:

Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central ‘A educação e a constituinte’. E na assembléia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a ‘Carta Goiânia’ contendo as propostas dos educadores para o capítulo

da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2003, p. 35).

O projeto apresentado na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993 foi amplamente debatido entre os deputados, as entidades nacionais do campo educacional, pesquisadores de universidades e centros de pesquisas.

Para o autor Francisco Lobo Neto, o debate em torno da elaboração e aprovação da LDB 9394/96, acontecia já em meados da década de 1980, segundo Lobo Neto:

(...) cabe mencionar que o tempo da constituinte, no caso da educação, começa antes de 1985 – quando o presidente José Sarney propõe e o Congresso Nacional aprova, em 28 de novembro de 1985, a Emenda Constitucional n. 26. O Manifesto aos Participantes da III Conferência Brasileira de Educação (outubro de 1984), apresentado pela Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade – CEDES, reflete um tempo de maturação de análises, que procede mesmo a I CEB de 31 de março a 03 de abril de 1980 (LOBO NETO, 2006, p. 165).

Em uma matéria do *Jornal Psi CRP SP* de abril de 1996, foi apresentado o seguinte comentário:

O substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), poderá ser votado a qualquer momento. Ele encontra-se na Câmara dos Deputados aguardando apreciação, em caráter de “urgência urgentíssima”. Mas, ao contrário do que podem pensar os incautos, essa pressa em aprovar a lei não significa nenhum zelo especial pela educação no Brasil. Mesmo porque o projeto original da LDB, produzido por uma comissão especial da Câmara dos Deputados com a participação de todos os setores envolvidos com a educação, ficou esquecido em alguma prateleira brasiliense durante nada menos do que sete anos.<sup>3</sup>

Em 1992, durante o governo Collor, o senador Darcy Ribeiro havia apresentado um anteprojeto paralelo, elaborado com a participação do MEC, que foi reformulado, já no governo Fernando Henrique Cardoso. Esse anteprojeto foi transformado na lei 9394, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, constituindo a nova Lei de Diretrizes e Bases da

<sup>3</sup> JORNAL Psi CRP SP, nº 98, mar/abril 1996. Disponível no site: [http://crpsp.org.br/a\\_acerv/jornal\\_crp/098/frames/fr\\_educacao.htm](http://crpsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/098/frames/fr_educacao.htm) Acesso em 24/01/2007

Educação Nacional. Para Nereide Saviani o processo de criação e aprovação da Lei aconteceu dessa forma:

(...)realizaram-se grandes debates, em eventos estaduais e nacionais, em torno de itens relacionados à democratização da educação em nosso país. Selada a Nova Carta, em 1988, iniciou-se imeditamente a discussão sobre sua regulamentação em matéria de educação, pela LDB, que já tinha merecido um artigo de Dermeval Saviani, elaborado sob a forma de anteprojeto, em 1987. Debatido em diversos eventos educacionais, o texto foi apresentado à Câmara Federal como projeto de lei, em 1988, por iniciativa do então Deputado Octávio Elísio. Deu-se prosseguimento ao processo de participação, já com a constituição do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, integrado por fóruns estaduais da mesma natureza. Congressos de entidades passaram a ter como pauta obrigatória o debate das temáticas da LDB. Propostas as mais diversas passaram a ser encaminhadas aos parlamentares. Caravanas e mais caravanas se dirigiram a Brasília, com a finalidade de percorrer gabinetes e acompanhar sessões de discussão e votação da LDB, enquanto atos públicos eram organizados em todos os estados da federação.(...) O projeto original apresentava importantes pontos, que foram se perdendo ao longo dos diferentes substitutivos(...)O Substitutivo Jorge Hage manteve a idéia de sistema(...)No Senado, foi posto em discussão um novo Substitutivo (Cid Sabóia), que manteve a estrutura do texto vindo da outra casa, incorporando aspectos aceitáveis de um outro projeto, que tinha sido apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro(...)o projeto original é associado a uma perspectiva socialista; o Substitutivo Jorge Hage, à concepção social-democrata, progressista; o Substitutivo Angela Amin (o texto que, afinal, deu origem ao Substitutivo Cid Sabóia), à concepção conservadora(...)⁴

A partir da aprovação dessa nova Lei, a Educação no Brasil passou por várias mudanças. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo. A Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. A mesma Lei estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da mesma. Este Plano determina que sejam elaboradas as diretrizes e metas para os dez anos posteriores.

No Plano Nacional de Educação é colocado como objetivos e prioridades a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais,

<sup>4</sup> Entrevista à UBES de Nereide Saviani.  
[http://classicosbrasileros.blogspot.com/2004\\_11\\_01\\_classicosbrasileros\\_archive.html](http://classicosbrasileros.blogspot.com/2004_11_01_classicosbrasileros_archive.html)  
 acesso em 22/04/2007



obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do *Projeto Político-Pedagógico* da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O capítulo IV do PNE que trata do magistério da educação básica, no item 10 sobre formação dos professores e valorização do magistério estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas. O capítulo trata dos espaços físicos, da infraestrutura, dos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, dos meios tecnológicos e outros. Além disso, trata da formulação das *Propostas Pedagógicas*, da participação dos profissionais da educação na elaboração do *Projeto Pedagógico* da escola e nos conselhos escolares, assim como também da formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio.

Ressalta-se que mais especificamente sobre a organização do trabalho pedagógico e a elaboração da *Proposta Pedagógica* das instituições de ensino, tema desta pesquisa, foi desencadeada a necessidade de construção do *Projeto Político-Pedagógico* das escolas. Como podemos constatar, a LDB (Lei 9394/96) em seu artigo 12:

Prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;<sup>5</sup>

Essa nova lei veio reconhecer a escola como um lugar privilegiado da educação, pois, segundo uma interpretação do documento, é no interior de cada escola que as reais relações de ensino acontecem. A partir da necessidade de elaboração e execução de uma *Proposta Pedagógica* em cada instituição de ensino

<sup>5</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Grifos meus.



desse país, gerada pela LDB, as instituições de ensino iniciaram a construção de suas propostas, ou melhor dizer, dos seus projetos de trabalho.

Após a LDB, no final da década de 1990, em algumas escolas paranaenses foram construídos *Projetos Pedagógicos*, mas ainda não eram projetos que traziam discussões que envolvessem todos os seguimentos do ensino paranaense, ou seja, o envolvimento da Secretaria da Educação, dos Núcleos Regionais e das escolas, como demonstra a LDB. Dessa forma, aconteciam casos isolados, isto é, os poucos *PPPs* construídos por algumas escolas não eram “conhecidos” por todas os seguimentos da hierarquia estatal que cuida da educação no Estados do Paraná. Assim cada escola construía o seu projeto como acreditava que este deveria ser. Não existia ainda a forma de encaminhamento que existe hoje em torno da elaboração e aprovação dos projetos nos Núcleos Regionais de Educação.

A autora Vera De Rossi diz que antes da LDB 9394/96 já haviam nas escolas uma diversidade de expressões relacionadas a projetos, segundo a autora:

Antes da lei, uma diversidade de sentidos traduzia várias expressões e expectativas projetuais – individuais ou coletivas – de educadores, tais como: planos, atividades e programas de ação, restritos à sala de aula ou à disciplina, restritos a uma ou a várias escolas (regionais). As ênfases também eram diversas: Projetos pedagógicos-curriculares, Projetos interdisciplinares, ou ainda projetos que cruzavam interesses diversos da escola-comunidade, tais como projetos de atividades esportivas e culturais, projetos comunitários, projetos de meio ambiente, projetos de alfabetização, projetos de formação etc (DE ROSSI, 2006, p. 15).

Como podemos perceber tanto antes como depois da Lei já se construía *Projetos Pedagógicos*, mas não era uma construção de *Projeto Pedagógico* como a que se caracteriza no nosso período atual.

No Estado do Paraná a partir do ano 2000, a *Proposta Pedagógica* que aparece na LDB (Lei 9394/96), foi apresentada como *Projeto Político-Pedagógico*, como ficou estabelecido a partir de então<sup>6</sup>. O termo *político* foi incorporado porque se a *Proposta Pedagógica* deve ser elaborada e executada pela escola, esta é realizada através da ação pedagógica dos sujeitos que ocupam esse espaço, sendo esta ação um fato político, ela pode determinar aquilo que a escola vai “ensinar”, e, sobretudo através da ação pedagógica que essa escola irá formar cidadãos para uma determinada sociedade. Ilma Veiga, uma das primeiras pesquisadoras a investigar os projetos educacionais das escolas, diz que: “(..), todo projeto

---

<sup>6</sup> Essa referencia foi obtida por meio de entrevista realizada com a CADEP.

pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”(VEIGA, 2005, p. 13). Dando continuidade a essa idéia da ação política na escolha e no estabelecimento dos *Projetos Pedagógicos*, Mário Osório Marques, ressalta que:

A intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem (MARQUES, 1994, p. 09).

Desse modo a dimensão política do *PPP* se cumpre na escola na medida em que esta se realiza enquanto prática pedagógica, ou seja, através da pratica pedagógica se dá a efetivação da intencionalidade da escola que estará prevista no *Projeto Político-Pedagógico* construído pelos sujeitos da escola.

Voltando ao artigo 12 da LDB, no inciso I, nota-se que a elaboração e execução da *Proposta Pedagógica* é o tema central, a partir do qual outros incisos vão orbitar. Assim o *Projeto Político-Pedagógico* que corresponde a versão atualizada da *Proposta Pedagógica* deverá conter todas essas atribuições: “administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”. Tudo isso estará presente na redação da *Proposta Pedagógica* e deverá ser cumprido, e, além disso, toda e qualquer escola brasileira deverá elaborar/reelaborar e executar ano após ano este projeto.

No *PPP* deverá estar expressa a forma de organização do trabalho pedagógico na escola, nas perspectivas administrativa, pedagógica e na perspectiva da sua política educacional, conforme o inciso II da LDB. A perspectiva administrativa refere-se a toda organização da escola. Por exemplo, quando e como será feito o planejamento anual das disciplinas, como serão repassados as informações sobre o encaminhamento pedagógico da escola à comunidade, como serão aplicados os recursos financeiros que suprirão o mobiliário e os equipamentos

como: mesas, cadeiras, computadores, material básico (giz, papel e outros), merenda etc. que chegam na escola. Como será a distribuição dos recursos humanos, como: secretários, serventes, professores e outros. A perspectiva pedagógica e da política educacional se refere a metodologia e a didática estabelecidas para o encaminhamento das disciplinas, da avaliação e sobretudo do currículo. Essa organização do trabalho pedagógico é fundamental porque é a partir dela que as atividades serão desenvolvidas na aula, indicando as formas de ensino e aprendizagem realizados na instituição.

No *Projeto Político-Pedagógico* também deverá estar estabelecido o cronograma anual das atividades da escola, como o início e o término das aulas, as férias e os recessos, as reuniões pedagógicas, se o regime de aferição das notas será bimestral, trimestral ou semestral; tudo isso de acordo com o inciso III, do artigo 12 da LDB.

O *Projeto Político-Pedagógico* da escola deve contemplar as características metodológicas, as formas de avaliação, isto é, todo o funcionamento de cada uma das disciplinas da grade curricular. Desse modo, o plano de trabalho, ou o plano de ensino dos docentes deverá estar de acordo com o aquilo que foi estabelecido no *PPP*. Assim, o inciso IV do artigo 12 da LDB, estará contemplado nesse documento. O que se percebe aqui é a necessidade de uma articulação minuciosa entre cada uma das etapas do trabalho da escola, pois ao realizar essas atribuições gera-se toda uma cadeia de ordenação das etapas. Da mesma forma que essa articulação se propõe como uma garantia da coerência interna do trabalho, também aquilo que se obtém é um minucioso mecanismo de controle das atividades de todos os indivíduos inseridos na instituição escolar.

O inciso V, do artigo 12 da LDB, estabelece que a escola deverá criar meios para a recuperação dos alunos de baixo rendimento, desse modo, no *PPP* deverão ser estabelecidas as ações que serão realizadas para a recuperação de conteúdos pelos alunos, para que estes atinjam a média mínima, que também foi estabelecida anteriormente no mesmo documento. Lembrando que a média mínima para a aprovação do aluno é aquela aprovada pelo Estado, as escolas não podem criar uma média própria, o que está estabelecido no *PPP* é a média oficial de todas as escolas do Estado. Também a recuperação das avaliações que os alunos não

atingiram a média deve ser a recuperação paralela<sup>7</sup> igual em todo o Estado do Paraná.

Prosseguindo a leitura da legislação, a família é chamada como parte integrante da comunidade escolar. Assim fica estabelecido por lei e expresso no *PPP* que a escola tem como obrigação contemplar no seu plano, ações que valorizem a interação da família no processo escolar dos filhos. Esse tema está sugerido também no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, isto é, que “a educação direito de todos e dever do Estado e da família”. Assim, inspirados pela Constituição Federal, os incisos VI e VII do artigo 12 da LDB, estabelecem como uma das ações na elaboração dos planos, a participação da família. Desse modo, para que haja a interação da escola com a família, no documento do *PPP* elaborado por cada uma das escolas brasileiras, deverá estar regulamentado o modo como essa integração irá ocorrer, ou seja, como a instituição de ensino vai se relacionar com os pais dos alunos, ou ainda como a escola irá criar meios ou situações para que os familiares dos alunos participem da vida escolar de seus filhos.

Para Veiga, o *PPP* é “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, sendo “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2005, p. 11 e 13). Resende<sup>8</sup> reforça esta idéia, dizendo que o *PPP* resgata a identidade da escola e sua intencionalidade, além de revelar seus compromissos. Vemos nesses autores que se o *PPP* resgata a identidade da escola e a sua intencionalidade, para que haja este resgate, a família do aluno é de suma importância na organização do trabalho pedagógico, ou seja, deverá haver a participação da família em todo o processo educativo.

A LDB também institui, a participação dos professores na construção do projeto pedagógico. A LDB 9394/96, no seu artigo 13, estabelece que os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

<sup>7</sup> recuperação que é realizada já em seguida das avaliações dadas, eliminando a recuperação de todos os conteúdos vistos por bimestre, trimestre ou semestre.

<sup>8</sup> RESENDE, L. M. G. de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In VEIGA, I. P. A. (org.) Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível, SP: Papirus, 1995; p.91.

- II – elaborar e cumprir planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.<sup>9</sup>

Nesse artigo, no inciso I está expresso o compromisso que o professor tem com relação ao ensino e da mesma forma com a construção do *PPP*. Aqui o professor aparece como autor do *PPP*, ele vai participar da elaboração do documento que será o “alicerce” da escola, no qual devem ser demonstradas as metas e as ações que a escola irá executar no decorrer do ano letivo.

Está posto também nesse mesmo, o artigo 13 da LDB, do inciso II ao V que os professores devem implementar um plano de trabalho que concretize a proposta pedagógica. Nesse momento os professores aparecem como executores da lei, ou seja, nos incisos citados os docentes não são executores do que eles produziram, ou melhor, eles são executores do já está estabelecido na legislação. Sendo assim, eles podem ser executores de propostas presentes no *PPP* que não necessariamente eles precisassem produzir, ou seja, que eles não foram autores.

Além dessas obrigações, os docentes devem participar de atividades de articulação da escola com as famílias, conforme o inciso VI do mesmo artigo. Essas atividades vão desde a participação dos professores em reuniões de pais até a organização de eventos promovidos pela escola, nos quais acontece a interação dos professores com os pais e a comunidade em que a escola está inserida.

Com relação a participação de toda a comunidade escolar (os professores, a direção, os pedagogos, os pais dos alunos, os alunos e os funcionários da escola) na construção do projeto da escola, a LDB, no seu artigo 14, estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola,

<sup>9</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Grifos meus.

## II – participação das comunidades escolar e local em conselho escolares ou equivalentes.<sup>10</sup>

Esse artigo da LDB determina que o *PPP* seja construído não apenas com a participação dos docentes, da equipe pedagógica e da direção da escola, mas também com a participação de outros funcionários da escola, com os pais dos alunos e os próprios alunos. Cada escola, como demonstra a lei tem autonomia na construção do seu *PPP*, pois esta vai definir as normas de sua gestão. Assim, se o *Projeto Político-Pedagógico* for construído de forma coletiva, conseqüentemente a escola terá uma gestão democrática. Entretanto, a autonomia sugerida na LDB 9394/96 não tem um valor “absoluto”, porque a escola pública faz parte de um sistema, e, dessa forma todas as escolas públicas, e, até aquelas que não são pertencentes a um órgão público, deverão obedecer as regras comuns à todas as instituições de ensino.

Encontramos no artigo 15 da LDB, de forma mais explícita, a autonomia da escola relacionado a questão pedagógica e também administrativa:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.<sup>11</sup>

Aqui a autonomia também não aparece como absoluta, mas com “graus de autonomia”, pois essa autonomia não pode ser entendida fora do contexto em que a escola está inserida, uma vez que ela faz parte de um sistema nacional de educação e está subordinada a uma legislação comum. Embora a LDB contemple essa autonomia escolar, uma lei, por si só, não pode garantir uma autonomia “completa”. Com relação a parte pedagógica, por exemplo, as escolas deverão seguir um currículo nacional, seguir também uma média de aprovação para seus alunos, e, esta é demarcada em nível estadual ou nacional, também temos calendários pré-estabelecidos de início e finalização das aulas no ano letivo, dentre esses exemplos existem outros pontos significativos relacionados a educação em

<sup>10</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Grifos meus.

<sup>11</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

todo o território nacional. E, tanto o currículo, como a aferição de notas e o calendário estabelecido fazem parte do documento *PPP* que a escola deve elaborar.

Com relação a autonomia da parte administrativa da escola (de gestão), todas as verbas que chegam na escola, por exemplo o PDDE (Programa Dinheiro Direto para a Escola) tem normas de como ele deve ser usado, existe uma cartilha que é repassada aos diretores onde é descrito o que pode e o que não pode ser comprado com esse dinheiro. Dessa forma, percebe-se que a autonomia dada é controlada, se exerce sobre a escola sempre um controle contínuo.

Depois desse recorte sobre a educação no Brasil e no Paraná envolvendo a criação do *Projeto Político-Pedagógico*, passaremos agora para elaboração do *PPP* especificamente nas escolas do Estado do Paraná.

## 1.2 A IMPLANTAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS PARANAENSES

Na década de 1990, as discussões em torno da elaboração do *Projeto Político-Pedagógico* nas escolas paranaenses foram intensas. O propósito do governo no período de 1991 a 1994 (governador Roberto Requião), segundo a Equipe de Ensino formada pelo mesmo governo, era o de “promover e apoiar iniciativas e experimentos, voltados para a inovação educacional e para a autonomia, constitutivos essenciais do projeto pedagógico das escolas, visando desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade filosófica e cultural das comunidades” (PARANÁ, 1992, p. 4).

O objetivo do governo era de que as escolas tivessem um *PPP* uniforme em todo o Estado do Paraná, contrariando a idéia de autonomia das escolas.

No início de 92, com o intuito de conhecer melhor o que a escola estava fazendo de inovador e valorizá-lo, a Superintendência de Educação solicitou a cada chefe de Núcleo Regional de Educação que indicasse, a seu juízo, duas escolas que ostentassem, perante a comunidade, um grau destacado de atuação e de desempenho. Os Núcleos Regionais de Educação de Curitiba e da Região metropolitana apresentaram cinco cada um. 53 escolas foram sugeridas como portadoras do destaque emblemático mínimo. A todas elas foi pedido que elaborassem um dossiê na forma de auto-retrato, através do qual, pudessem explicitar o trabalho de seu cotidiano. Esses dossiês foram analisados por uma comissão criada em junho de 1992 com o objetivo de estudar o processo de construção da educação no Paraná na Perspectiva do Projeto Pedagógico das Escolas. (PARANÁ, 1992, p. 5)



Podemos perceber na redação desse texto, elaborado pela própria Secretaria de Educação, que se pretendia criar um modelo de *Projeto Pedagógico* para todas as escolas paranaenses. Foram escolhidas por essa mesma Secretaria e pelos Núcleos regionais, as escolas que apresentavam características propícias a serem seguidas, como, por exemplo, escolas tidas como modelos de organização administrativa, de disciplina docente e discente, ou seja, escolas “dóceis”, receptoras de ordem superiores, ou melhor, escolas modelo de obediência na hierarquia do sistema de ensino paranaense.

Para a Equipe de Ensino da Secretaria da Educação do Paraná, em 1992, “um dos mais graves problemas da política educacional brasileira é a descontinuidade administrativa. Os projetos pedagógicos das escolas podem garantir essa necessária continuidade”. (PARANÁ, 1992, p. 7)

Acreditava-se que se as escolas tivessem um *Projeto Político-Pedagógico* dentro dos padrões estabelecidos e que os mesmos fossem seguidos pelas escolas, as mesmas, poderiam ajudar a garantir a diminuição dos problemas da política educacional paranaense e até brasileira.

Marques reforça essa idéia quando diz que quando a própria escola constrói seu projeto ela propõe um trabalho pedagógico sem fragmentos, mas coloca que esse projeto nunca pode ser dado como acabado, e, que ele deve ser construído envolvendo a teoria com a prática, assim quem deve construir esse projeto são os sujeitos da própria escola, porque são esses sujeitos que desenvolvem a teoria do documento na prática pedagógica do dia-a-dia. Nas palavras do autor:

O Projeto Político Pedagógico da escola é tarefa dela mesma, processo nunca concluído que se constrói e se orienta com intencionalidade explícita, porque prática educativa. Construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, significações, valores e desejos, no qual os processos de ensino-aprendizagem são concebidos como processos encadeados de aquisição de competências lingüísticas, cognoscitiva e de ação integrativa (MARQUES, 1992, p. 134).

Percebe-se que o autor acredita que um *Projeto Político-Pedagógico* deve ser construído coletivamente, não deve ter a suposta idéia que o mesmo possa ser finalizado e engavetado, que a escola precisa ter liberdade na construção, e, essa liberdade pode ser entendida como autonomia de construção do PPP.



A conquista da autonomia da escola é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, porque a autonomia é fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do ensino-aprendizagem, participantes na auto-reflexão do trabalho educativo. Para Ilma Veiga:

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2005, p. 13-14).

A importância da construção democrática do *PPP* torna-se fundamental porque a escola se define por sua proposta pedagógica, isto é, como ela é mostrada em documentos, projetos e práticas, elaborados por ela mesma, ou seja, por seus professores funcionários, diretores, alunos e equipe pedagógica. O *Projeto Político-Pedagógico* é formado por um conjunto de objetivos, metas, procedimentos, programas e atividades, definidas *a priori*, e, em seguida explicitamente pensados e propostos, e, posteriormente postos como a ideal para a escola.

Na tentativa de se fazer uma síntese sobre *PPP*, pode-se dizer que a palavra projeto faz referência a idéia de frentes, de um projetar, lançar para a ação intencional e sistemática, na qual estão presentes: a utopia, a confiança, a ruptura e a continuidade.

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (VEIGA, 2005, p. 18).

Dadas todas essas justificativas da importância do documento do *Projeto Político-Pedagógico* para as escolas, também verificamos que em meados da década de 90, a idéia de *Projeto Pedagógico* veio tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino, espalhadas pelo Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 12, inciso I,

prevê que “os estabelecimentos de ensino respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”<sup>12</sup>, deixando explícita a idéia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o *Projeto Pedagógico* passou a ser objeto prioritário de estudo e discussão.

A educação é um processo de longo prazo, por isso o *Projeto Político-Pedagógico* das escolas deve estar permanentemente em construção. Isso requer um novo modo de ver e de fazer a escola. Propõe-se que o educador redefina a sua atuação no entendimento da mesma, como ação integrada com seus iguais, isto é, significa repensar e abrir-se para novas formas de organização das práticas pedagógicas. Uma organização para a prática e integração, que cumpre também o delineamento da direção a ser dada ao processo educativo. Esta direção é a substância da construção do *Projeto Político-Pedagógico*. Para Resende:

A opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relações de poder entre os integrantes da comunidade escolar, à revelia, inclusive, do que esteja registrado, formalmente, nos documentos da escola. Assim, analisar o cotidiano, o projeto político-pedagógico, é analisar, também, as relações de poder que se efetivam no interior da escola (RESENDE, 2005, p. 67).

A LDB 9394/96, traz para a estrutura e funcionamento do ensino algumas mudanças e inovações marcantes na história da educação brasileira. A Lei valoriza a integração da escola com o mundo real e do trabalho e o aproveitamento pela escola de todo e qualquer conhecimento ou habilidade adquiridos pelo educando em sua vida. Permite em qualquer nível de ensino, que se aproveite tudo aquilo que alguém aprendeu com êxito cabendo à escola completá-lo e certificá-lo. Estimula-se a qualquer um a entrada e o retorno à escola, para aumentar, aprimorar ou reciclar seus conhecimentos.

No Estado do Paraná, onde esta pesquisa foi realizada, além de o *Projeto Político- Pedagógico* ter que contemplar as determinações da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, para esse documento ser aprovado pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) e pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), o mesmo, deve contemplar as indicações da Deliberação nº 014/99, do

<sup>12</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

Estado do Paraná. Também devem estar contempladas na elaboração do *PPP* as instruções contidas em um documento produzido pela Coordenação de Apoio aos Diretores e Equipe Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (CADEP), no qual também são indicadas todas as etapas que deverão ser obedecidas na produção do *PPP* pelas escolas.

Das várias indicações de como deve ser elaborado o *PPP* coletivamente, destacamos os “Atos”, os quais se dividem em três atos, ou seja, o *PPP* é dividido em três principais partes. Segundo a Coordenação de Apoio aos Diretores e Equipe Pedagógica, esses atos tiveram como base teórica as idéias da autora Ilma Veiga. Destes atos o primeiro é o *Ato Situacional*, o segundo o *Ato Conceitual* e o terceiro o *Ato Operacional*.

No Ato Situacional se coloca o diagnóstico da escola, ou seja, como se caracteriza o espaço em que a escola se situa, qual o papel da escola para essa comunidade e a quem ela se destina. O segundo, o Ato Conceitual deve explicitar as concepções de educação que a escola pretende seguir, analisada a partir da realidade caracterizada no Ato Situacional; ou seja, a partir do que se conseguiu descobrir da identidade da escola, ou melhor, da realidade de quem são seus alunos, quem é a comunidade em que a escola está. O Ato Operacional deve mostrar as linhas de ação do trabalho pedagógico escolar na perspectiva administrativa, pedagógica, financeira e de política educacional.

Todas essas leis foram construídas para que se elaborasse um Projeto Político-Pedagógico nas escolas que tivesse a participação de todos os envolvidos na educação, ou seja, professores, pedagogos, pais, enfim, todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Salientamos que, antes da LDB 9394/96 entrar em vigor, segundo a CADEP, já havia em algumas escolas brasileiras, Projetos Pedagógicos, alguns construídos com a participação significativa dos membros da comunidade escolar já outros com menos participação da comunidade escolar. Sendo assim, os *PPPs* das escolas paranaenses começaram a ser solicitados pela Secretaria de Estado da Educação e por seus vários Núcleos Regionais de Educação à partir do ano de 2000. Com a Deliberação nº 014/99, do Estado do Paraná, aprovada em 08/10/99 e as Portarias do CEE n.ºs 020 e 027/99, que tratam dos chamados “indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos da Educação Básica”, em suas diferentes modalidades.

Com base no Art. 7.º da Deliberação nº014/99 os estabelecimentos de ensino deveriam encaminhar à SEED as suas propostas pedagógica até 31 de outubro do ano 2000. Na redação dos artigos da deliberação:

Art. 1.º A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino deverá ser elaborada contemplando os aspectos contidos na Indicação n.º 004/99 que a esta se incorpora.

Art. 2.º A elaboração da proposta pedagógica, envolverá todos os segmentos da comunidade escolar.

Art. 3.º O estabelecimento de ensino organizará, em proposta pedagógica única, os cursos ofertados em níveis e modalidades diversas.

Art. 4.º A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino equacionará tempo e espaço, visando a seleção dos conhecimentos científicos e procedimentos de avaliação, promovendo a aquisição de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstas para a Educação Básica.

Art. 5.º A matriz curricular decorrente de proposta pedagógica deve ser utilizada como instrumento gerencial, respeitando a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa, da matemática, da arte e de educação física, o conhecimento de mundo físico e da realidade social e política.

Art. 6.º Cabe à SEED orientar e acompanhar os estabelecimentos de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e das matrizes curriculares, verificando a sua legalidade.

Art. 7.º O estabelecimento de ensino deverá encaminhar à SEED a proposta pedagógica até 31 de outubro do ano 2000.

Art. 8.º Esta Deliberação entrará em vigor na data da sua publicação.<sup>13</sup>

Segundo a Indicação n.º 004/99, a proposta pedagógica seria constituída pelos seguintes elementos:

- I – explicitação sobre a organização da entidade escolar;
- II – filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;
- III – conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos metodológicos;
- IV – atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;
- V – matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;
- VI – processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;
- VII – regime escolar;
- VIII – calendário escolar;
- IX – condições físicas e materiais;
- X – relação do corpo docente e técnico-administrativo;

<sup>13</sup> <http://www.pr.gov.br/cee/>. Acesso em 15/05/06.

- XI – plano de formação continuada para os professores;
- XII – plano de avaliação interna e sistemática do curso.<sup>14</sup>

Mas como nem todos os estabelecimentos de ensino conseguiram entregar seus *PPPs*, dentro do prazo, foi emitido um parecer (nº 003/00) para alterar a data de entrega do mesmo, pois, o que foi justificado é que a SEED vinha promovendo encontros de capacitação dos técnicos dos Núcleos Regionais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo de instrumentalizá-los para orientar os estabelecimentos na elaboração dos *PPPs*, ou seja, a capacitação era necessária. Seguindo desse parecer (nº 003/00), a Deliberação n.º 004/00 foi aprovada em 08/11/00, em seu Art. 1º. Estabelece que o artigo 7º da Deliberação CEE nº 14/99 passou a ter a seguinte redação: “O estabelecimento de ensino deverá encaminhar à SEED a proposta pedagógica até 31 de julho de 2001”.

Sabe-se que a partir do estabelecimento dessa data alguns colégios entregaram aos Núcleos os seus *PPPs*, mas que alguns não conseguiram, e, essa situação perdurou até o ano de 2003, quando iniciou-se um outro mandato de governo no Estado do Paraná, o qual formou uma nova Equipe de Ensino na Secretaria de Educação do Estado. A nova equipe iniciou uma nova fase de construção dos *PPPs* das escolas, ou melhor, a reformulação desses documentos. Esse período de construção dos *PPPs* das escolas se deu em paralelo com o processo de elaboração das diretrizes curriculares.

Segundo a Coordenação de Apoio aos Diretores e Equipe Pedagógica (CADEP), a escola pública foi pensada pela Gestão 2003/2006, como um espaço de intensa discussão de concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola, além das reflexões sobre a ação docente, as quais se tentaram realizar através da formação continuada. Inseriu-se nessa formação a perspectiva investigativa, neste sentido, o professor passa a ser um *professor-pesquisador*, ou seja, deixa de ser mero observador do cotidiano da escola e dos alunos e passa a ser o sujeito que contribui na construção desse espaço.

A partir desse novo período passou-se a valorizar mais a identidade da escola, pois esta deveria ser compreendida por todos os sujeitos da comunidade escolar, e através dela construir o que se quer da escola. Seguindo essa linha de raciocínio, iniciou-se a reformulação dessa política educacional que até então se

---

<sup>14</sup> <http://www.pr.gov.br/cee/>. Acesso em 15/05/06.

desenvolvia no Estado do Paraná, esta passou por várias fases, enumeradas ou nomeadas pela SEED de *primeira fase*, a qual ocorreu em 2003, onde se discutiu as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na qual a partir de Seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais pode-se avaliar a conjuntura da educação nacional, os desafios da reformulação curricular e as diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A *segunda fase* que ocorreu em 2003 e 2004, foram discutidas as Diretrizes da proposta pedagógica das disciplinas da Educação Básica, por meio de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas com o coletivo dos professores, que tiveram como objetivo, analisar os desafios curriculares para as áreas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino. Outros pontos dessa fase foram as atividades propostas pela CADEP, com seminários, palestras e simpósios voltados para as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e pedagogos, para a retomada da função desses profissionais como organizadores do trabalho educativo da escola. Acrescentou-se a estes eventos, a formação de grupos de estudos e jornadas pedagógicas ocorridas em todo o Estado para aprofundar os estudos, concepções presentes nas diretrizes e práticas que foram sendo propostas para as escolas pela SEED.

A *terceira fase* em 2004 e 2005, ocorreu concomitantemente com o processo de discussão curricular, a partir das bases escolares, em que os atores principais das reflexões e encaminhamentos foram os professores da rede estadual de ensino. Para que isso acontecesse foi de fundamental importância as reuniões pedagógicas, reuniões de estudos e eventos institucionais, em níveis municipais, regionais e estadual.

A *quarta fase* que também iniciou-se em 2004 e se concretizou em 2005 foi a sistematização das diretrizes curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. Os documentos encaminhados pela SEED foram enriquecidos com a contribuição dos professores das disciplinas, níveis e modalidades de todos os municípios, em todos os NREs, para congregar a visão do que se esperava das diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

A *quinta fase* foi a sistematização das propostas em um texto preliminar, sob a responsabilidade dos técnicos das equipes de ensino da SEED. Com a intenção de unificar as propostas das disciplinas, mas considerando as diversidades existentes, os textos foram apresentados em plenária, debatidos, confrontados e



enriquecidos com a participação dos técnicos e chefias de todos os departamentos e coordenações que constituem a equipe de profissionais da SEED. Diante do indicativo de construção de um texto comum, para cada disciplina da Educação Básica, foi instituída uma comissão interdepartamental para a mediação das discussões entre os técnicos dos diferentes níveis e modalidades, com o objetivo de que as contribuições e contradições apontadas nos textos preliminares fossem incorporadas ao documento a ser encaminhado às escolas, a partir de julho de 2006.

Como já foi colocado anteriormente, em paralelo a todas essas discussões curriculares, iniciou-se o processo de elaboração dos *Projetos Políticos-Pedagógicos* das escolas. Esse processo foi organizado pela SEED e equipes dos NREs, e, em 2005, as escolas começaram a produzir as bases de sua proposta política pedagógica. Para tanto esse processo de construção do *PPP* contou com a capacitação de professores e pedagogos. Também aconteceu por parte da SEED a organização e produção de material de apoio, que visava à organização do trabalho coletivo de discussões pedagógicas nas escolas públicas estaduais.

A *sexta fase*, a fase final, a qual, segundo a CADEP, é contínua, foi a fase de avaliação e acompanhamento das propostas de reformulação curricular, realizada pelos NREs e pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e estar auxiliando as escolas. Nesse sentido foram construídos novos processos de avaliação, entre eles o da auto-avaliação institucional<sup>15</sup> de todas as escolas, Núcleos Regionais e da SEED.

Enquanto caminhava o processo de elaboração das diretrizes curriculares, foram adotadas uma série de medidas para que as escolas já fossem se preparando para as novas propostas e corrigindo rumos, conforme apontavam os diagnósticos iniciais. Assim, foi proposta uma nova orientação, oficializada pela Instrução Normativa SEED/SUED nº 001/2003, para que as escolas reorganizassem sua matriz curricular, dando fim aos Projetos Interdisciplinares – PI e aos Projetos de

---

<sup>15</sup> Essa avaliação aconteceu no início do ano de 2006 nas escolas paranaenses, na qual os professores, pedagogos e funcionários responderam questões divididas em 6 dimensões. A dimensão 1 estava relacionada aos órgãos colegiados de gestão, nessa dimensão analisava o trabalho articulado do diretor com o conselho escolar e a APMF. A dimensão 2 tratava dos profissionais da educação, na qual deveria ser analisado a relação desse profissional com a instituição, ou seja, a escola. A dimensão 3 tratava da verificação das condições físicas e materiais da escola. A dimensão 4 tratava das reflexões acerca da prática pedagógica. A dimensão 5 estava relacionada ao ambiente educativo e finalmente a dimensão 6 que tratava do acompanhamento e avaliação do desenvolvimento educacional.

Enriquecimento Curricular – PEC. Desse modo, promoveu-se a ampliação da carga horária destinadas às disciplinas da base comum, em detrimento daquelas da parte diversificada<sup>16</sup>. Todas as alterações tiveram por base as críticas apontadas pelo coletivo dos profissionais, pelo sindicato, pelos diretores, pedagogos, professores, alunos e pais que participaram dos eventos realizados em 2003.

Nesse processo de reformulação curricular, a SEED promoveu seminários, os quais aconteceram em todo o estado, neles foram discutidos e analisados vários assuntos e temas, entre eles a construção dos *PPPs* das escolas, o qual deve ser desenvolvido pela instituição escolar mas com suporte técnico-pedagógico da SEED e dos NREs. Na construção dos *PPPs*, a SEED coloca que a escola tem autonomia para produzir o seu *PPP*, mas salienta que é necessário que o professor tenha preparo e suporte vindo dela para o mesmo não ferir os princípios adotados nas diretrizes curriculares do Estado.

### 1.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS

O processo de elaboração dos *Projetos Políticos Pedagógicos* nas escolas iniciou-se na década de 90, mas foi a partir do ano de 2003 que esse processo de construção foi mais contundente nas escolas, nos NREs e também na SEED. Segundo a CADEP da SEED, os *PPPs* das escolas construídos inicialmente não tiveram participação do coletivo da escola, ou seja, não contou com a participação dos professores, pedagogos, diretores, pais e alunos na sua construção. Em muitas escolas o diretor, ou o pedagogo, ou uma minoria de professores construíam o *PPP* ou até mesmo ele era construído por alguém que não conhecia a realidade da escola.

Nessa nova fase de construção, após 2003, dos *PPPs*, ou melhor, de re-construção, a equipe de ensino da Secretaria da Educação apostou no coletivo. Segundo a CADEP da SEED ela investiu na construção coletiva dos *PPPs*. Tendo essa característica a construção do *PPP*, enfraquecia assim a figura do diretor administrador que até então existia e fortaleceria mais o trabalho do pedagogo na escola. Seguindo essa linha de pensamento a CADEP formou primeiramente uma

---

<sup>16</sup> Alguns exemplos da parte diversificada são as disciplinas de língua estrangeira moderna, literatura, empreendedorismo e desenho geométrico. As quais podem se diferenciar de uma escola para outra.



equipe de pedagogos em cada um dos NREs do Estado do Paraná, os quais posteriormente repassaram as informações aos pedagogos das escolas e esses últimos pedagogos finalizaram essa formação com os professores de suas escolas. Nesse momento questionamos a construção coletiva do *PPP*, pois percebemos os paradoxos das ações: a construção do *PPP* precisa ser coletiva, então organiza-se um grupo de pedagogos para serem repassadas as “normas” para a construção desse documento. Como podemos encontrar aí a coletividade e o trabalho da comunidade escolar?

Os pedagogos dos NREs foram capacitados através de um trabalho acompanhado pela autora Ilma Veiga, a qual tem desenvolvido um trabalho muito intenso em torno do *Projeto Político-Pedagógico* da escola. Com base em seus estudos que a CADEP desenvolveu um roteiro de construção do *PPP*. De acordo com Ilma Veiga existem vários caminhos para construção do *PPP*, uma vez que ele retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada escola. Todavia, é possível apontar três movimentos básicos desse processo de construção do *PPP* denominados pela autora de *Ato Situacional*, *Ato Conceitual* e *Ato Operacional*. Sendo assim, a CADEP propõe que o texto do *PPP* deve ser dividido em três “Marcos” ou “Atos”, em cada um deles é determinado diferentes ações. Nesse roteiro produzido pela CADEP temos o:

#### *Ato Situacional*

O Ponto de partida: a prática social.

Descreve e situa a escola no atual contexto da realidade brasileira, do estado e do município: explicita os problemas e as necessidades.

Apresenta uma análise crítica dos problemas existentes na escola; especialmente aqueles referentes a: aprendizagem (análise dos dados estatísticos da escola); formação inicial e continuada (a partir das necessidades específicas de cada segmento de professores e funcionários); organização do tempo e do espaço; equipamentos físicos e pedagógicos (necessidades e qualificação); relações de trabalho na escola (professores- funcionários- pedagogos- alunos -diretor- pais); participação dos pais (descrição e análise com referência à gestão democrática)

Contradições e conflitos presentes na prática docente (distância entre o discurso e a prática).

Crítérios de organização e distribuição de turmas: por turno, por professor.

Organização da hora/atividade: problemas e possibilidades.

#### *Ato Conceitual*

Ponto de chegada: o projeto político social (prática social transformada).

Pressupõe tais fundamentos e condições para construir (explicitar onde se quer chegar).

Busca-se uma resposta, uma utopia, a partir do compromisso coletivo. Explicita clara e objetivamente os fundamentos teóricos: concepção de sociedade, homem, educação, escola, conhecimento, ensino-aprendizagem, avaliação, cidadão, cidadania, cultura. Concepção de gestão democrática e redimensionamento dos instrumentos de gestão democrática (organização e finalidade – participação efetiva de todos). Concepção Curricular (o papel do currículo na formação humana do aluno, os limites e as possibilidades da prática docente):

Relações entre conteúdo, método, contexto sócio-cultural e fins da educação.

Estabelecer relações entre as concepções de homem, sociedade, mundo, educação, aprendizagem, etc, e a finalidade dos conteúdos.

Respeito à identidade cultural do aluno, na perspectiva da diversidade cultural.

Articulação desses saberes das áreas de conhecimento, do aluno, do contexto histórico-social e a função de mediação do professor.

Relação professor – aluno.

Desenvolvimento de uma prática pedagógica que articule conteúdos e a dinâmica de um processo educativo que empregue recursos didático-pedagógicos facilitadores da aprendizagem.

Discussão continuada e coletiva da própria prática pedagógica.

Intervenção constante do professor no processo de aprendizagem do aluno.

Relação entre a formação continuada do professor e a dinâmica de sua prática em sala de aula.

Gestão Democrática da escola pública:

Defesa dos princípios da gestão democrática: participação, autonomia, liberdade;

Administração colegiada;

Participação efetiva de todos os segmentos da escola na construção da concepção, na execução e avaliação da proposta pedagógica;

Organização, redimensionamento e avaliação contínua dos mecanismos de gestão democrática: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Eleição do Diretor e do Aluno Representante de Turma, APMF, Grêmios Estudantil e outros.

Formação Continuada: uma das políticas públicas que viabilizam a qualidade da aprendizagem de todos os alunos: níveis e responsabilidade da mantenedora, da escola e do próprio profissional, em sua função específica: professores, pedagogos, diretores, funcionários, conselheiros, alunos representantes de turma.

A organização: da hora atividade, reunião pedagógica, Conselho de Classe.

Ato Operacional:

Delineia a luta esperançosa - as mudanças significativas a serem alcançadas

Define as grandes linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva administrativa, pedagógica, financeira e político-educacional.

Apresenta as grandes linhas de ações em termos de:

Redimensionamento da gestão democrática: conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil, eleição de aluno representante de turma, APMF e outros;

Definição das ações relativas à formação continuada: professores, funcionários, alunos representantes de turma, conselheiros e pais, em termos de atendimentos às especificidade dos níveis e modalidades de ensino;

Qualificação dos equipamentos pedagógicos: salas, biblioteca, laboratórios, pátios, etc.

Especificação das ações que envolvem outras instituições e/ou especificidade curriculares.

Delimitação clara das ações relativas à recuperação de estudo dos alunos.

Proposição de diretrizes para avaliação geral de desempenho dos docentes, dos pedagogos e dos funcionários.

Organizar o trabalho pedagógico e a prática docente, a partir do currículo enquanto núcleo do Projeto Político-Pedagógico.<sup>17</sup>

Temos além dessa respeitada autora, Ilma Veiga, a qual foi trazida como base teórica, pela CADEP da SEED, na definição do roteiro de como construir o *PPP* nas escolas, outros autores que tratam do *PPP*, onde justificam a importância de elaborar um projeto que retrate a realidade de cada escola que o construiu.

O autor Celso Vasconcellos tem um conceito amplo sobre o *Projeto Político-Pedagógico*, para ele o *PPP* pode ser entendido como a sistematização de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico que interfere na transformação da sociedade e um elemento de organização da atividade prática da instituição. É também uma ação coletiva, pois sua construção envolve a participação de todos os membros escolares. Deve ser abrangente, contemplar as questões administrativas da escola, comunitárias, políticas, culturais, econômicas entre outras. (VASCONCELLOS, 2000)

Para o autor Moacir Gadotti, o *Projeto Político-Pedagógico* é um documento fundamental para a escola, pois ele indica a direção que a escola deve seguir, e, também defende que o *PPP* não pode ser um documento dado como finalizado depois de sua elaboração, para esse autor:

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/projeto.php>. Acesso em 07/03/2007. O texto foi organizado, por que o mesmo foi exposto aos pedagogos através de transparências.

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Por exemplo, hoje a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1998).

O autor Paulo Roberto Padilha reforça em seus textos a idéia de construção coletiva do *Projeto Político-Pedagógico*. Para o autor:

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Este movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é *praxis*, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um *planejamento dialógico*, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais.<sup>18</sup>

A autora Vera Lucia Sabongi De Rossi, em seus textos, trata dos processos de construção de projetos pedagógicos emancipadores, para ela:

O PPP emancipador (ou alternativo) é uma via privilegiada de acesso à cultura da escola, seus modos próprios de organização, transgressão e regulação da vida escolar, suas regras implícitas e explícitas, rotinas de trabalho, hierarquias, relações de afeto e de poder. A *projet-ação* é política e pedagógica para dar conta da organização espaço-temporal de todas as atividades (extra) escolares. No processo de estruturação do PPP para toda a educação básica está presente a sua essência pedagógica - (re)produção do conhecimento entrelaçado aos saberes docentes e discentes, concepção de educação, de currículo, objetivos educacionais e ideais emancipadores que permanecem como pano de fundo (DE ROSSI, 2005).

Os autores Danilo Gandin e Luis Armando Gandin no livro *Temas para um Projeto Político-Pedagógico* trazem uma discussão da proposta pedagógica como

<sup>18</sup> PADILHA. P. R. Projeto político-pedagógico: Caminho para uma Escola Cidadã mais bela, prazerosa e aprendente- Disponível em <[http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t\\_pad3.html](http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t_pad3.html)> Acessado em 08/06/07.

possibilidade de crescimento da identidade da escola e de todos quantos dela participam.

Entre esses autores existem outros mais que tratam do *Projeto Político-Pedagógico* da escola, os mesmos, de maneira geral, defendem a construção coletiva do *PPP* e a autonomia da escola nessa construção.

Retomando o processo ou o caminho de construção do *PPP*, ainda no período de formação/capacitação dos pedagogos. Posteriormente a formação dada pelos profissionais da CADEP aos pedagogos dos NREs, esses desenvolveram um trabalho de formação com os pedagogos das escolas, através dos cursos denominados “Jornadas Pedagógicas”. Esses cursos aconteceram ao longo do ano de 2004, no total de 4 encontros, com carga horária presencial de oito horas cada encontro, e, as horas não presenciais não eram estabelecidas, porque dependia do tempo de estudo que cada pedagogo realizava ao longo da semana anterior ao curso, na qual os pedagogos recebiam a bibliografia para o curso, ou seja, recebiam os textos selecionados pelos pedagogos dos NREs. Reforçando que nesses cursos ainda não houve uma formação exclusiva para a construção do *PPP*, foram tratados também de outros assuntos pertinentes ao ensino, os quais de certa forma estão inseridos no documento do *PPP*, uns de forma direta, outros de forma indireta. Por exemplo, sobre as Diretrizes Curriculares, projeto “Folhas”, Livro Público, grupos de estudo dos professores divididos por área e outros.

As orientações recebidas pelos pedagogos das escolas nos cursos foram baseadas nos conceitos trabalhados pela autora já citada, Ilma Veiga, através do material que foi produzido pela CADEP. Aconteceu um trabalho mais intenso em torno da construção do *PPP* no ano de 2005, quando os pedagogos das escolas deveriam participar da segunda etapa das jornadas pedagógicas (3 encontros de 8 horas, no mês de julho), a primeira foi em 2004, como já foi mencionado. Depois do curso os pedagogos deveriam voltar a escola e repassar aos professores os temas discutidos, bem como o roteiro de construção do *PPP*. O repasse, por parte dos pedagogos da escola aos professores, de como o *PPP* deveria ser construído, aconteceu em meio a discussões de vários assuntos que os profissionais da escola param para discutir sempre no início do ano letivo, na semana pedagógica, ou no retorno do recesso (férias) de julho. E nesse caso o repasse aconteceu no retorno em julho de 2005, quando os pedagogos fizeram um breve repasse usando o material da CADEP elaborado para explicar o roteiro de construção do *PPP*. Depois

do repasse os professores se reuniam por área e estudavam textos enviados pela SEED para serem debatidos entre os docentes e respondidos os questionamentos também preparados pela SEED, que deveriam retornar aos NREs e a SEED. Esses outros textos eram de vários autores, além de Ilma Veiga, Saviani, Paulo Freire, Marques, Sacristan, Gadotti, Libâneo. Esses tratavam de temas como currículo, avaliação, metodologias, gestão da escola e outros.

Os professores construíram os *PPPs* de suas escolas divididos por área de atuação: Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, enfim, pelas disciplinas do currículo básico nacional. Esses docentes algumas vezes se reuniam formando um grande grupo, e, outras vezes individualmente para elaborar a metodologia da disciplina, organizar conteúdos, avaliação das disciplinas e outros temas mais pertinentes a cada área. A descrição da construção e análise mais detalhada dos *PPPs* das escolas serão trabalhados no capítulo 3 desta pesquisa.

Quanto a aprovação do *PPP*, ela acontece se o mesmo for composto dos itens propostos pela SEED, ou seja, se o roteiro proposto para o *PPP* foi seguido. A linha teoria proposta para a construção do *PPP* no Estado do Paraná é a de Ilma Veiga, essa pesquisadora trabalha com os *Atos Situacional, Conceitual e Operacional*; os quais já foram caracterizados anteriormente, e, agora sintetizamos com o texto da própria autora, para Veiga:

Existem vários caminhos para a construção do projeto pedagógico. Enfatizam-se aqui os movimentos do processo de construção desse projeto, marcados por três atos bem distintos, porém interdependentes.

a) O *ato situacional* – descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação; é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. (...)

O ato situacional significa, portanto, ir além da percepção imediata. É o momento de desvelar os conflitos e as contradições postas pela prática pedagógica (...)

b) o *ato conceitual* diz respeito a concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. (...)

c) o *ato operacional* orienta-nos quanto a como realizar nossa ação. É o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola. Implica, também, a tomada de decisão de como vamos atingir nossas finalidades, nossos objetivos e nossas metas (VEIGA, 2006, p. 23-24-25-26).

Quando o *PPP* é finalizado na escola, segundo o roteiro indicado, ele segue para o NRE responsável pela mesma escola, se o mesmo apresentar todos os elementos do roteiro proposto pela SEED, dos contidos na Deliberação 014/99 e principalmente com respaldo na LDB nº 9394/96, ele é aprovado. Quando algum



item desses documentos mencionados, ou, algum conteúdo do texto, não foi desenvolvido de forma correta ou não foi devidamente compreendido pelos sujeitos que elaboraram esse projeto ele retorna para a escola para ser reformulado. O tempo para correção e retorno para o NRE do *PPP* é definido, pelo próprio Núcleo, de forma particular para cada escola.

Depois que o *PPP* é aprovado pela Equipe de Ensino do Núcleo, a qual é formada pelos mesmos pedagogos que participaram do processo de formação dado pela CADEP, uma cópia do *Projeto Político-Pedagógico* fica arquivada no Núcleo Regional de Educação correspondente a escola, outra na SEED e uma última cópia no próprio colégio que o elaborou. São três cópias nos lugares hierarquicamente organizados: escola, núcleo e secretaria. A secretaria e o núcleo fiscalizam o desenvolvimento do *PPP* através do registro da participação dos professores na semana pedagógica das escolas, ou em outro momento de “parada” na escola determinada pelo NRE para discutir algum assunto pertinente ao andamento pedagógico da escola, através dos relatórios que os docentes devem enviar através dos pedagogos da escola para o NRE mencionando o que foi discutido e as conclusões a que chegaram.

A partir do momento que as escolas já têm pronto e aprovado seus projetos e estes se encontram nos dois locais mencionados, Secretaria e Núcleo, se for necessário alguma modificação as escolas encaminham adendos para serem aprovados, e, após a aprovação, juntados aos documentos que já estão em poder dos NREs e SEED. Esses adendos terão que ser aprovados, pela mesma Equipe de Ensino do NRE, no decorrer de 120 dias antes de tal modificação ser executada na escola, ou seja, se a escola mudou o horário das aulas, ou houve a mudança de uma disciplina na grade curricular, por exemplo, a escola não poderá seguir o novo horário das aulas ou ministrar as aulas da nova disciplina sem que o adendo seja aprovado anteriormente.

Com relação as modificações definidas pelos docentes, pedagogos e diretor da escola que possam vir a ser necessárias, já deve existir no próprio documento do *PPP* um cronograma de avaliação do mesmo, ou seja, em quanto tempo a escola deve pensar em reunir novamente os professores, pedagogos, direção e pais para ver o encaminhamento desse projeto, isto é, se as ações anteriormente definidas no *PPP* estão sendo colocadas em prática, se está sendo possível executá-las. Com

relação a essa questão no roteiro de construção do *PPP* definido pela CADEP aparece a sugestão do item 7 sobre a avaliação do *Projeto Político-Pedagógico*:

O maior desafio é sistematizar tais discussões em um texto que possa constituir a referência para a organização do trabalho pedagógico escolar, porque expressa a intencionalidade político-pedagógico de um projeto de educação e de sociedade, articulado aos interesses e necessidades da população: educação emancipatória que assegure uma aprendizagem de qualidade para todos.

Nesta perspectiva, o texto deve contemplar alguns itens, como :

1. Apresentação
2. Identificação
3. Objetivos Gerais
4. Marco Situacional
5. Marco Conceitual
6. Marco Operacional
7. Avaliação Institucional do Projeto Político-Pedagógico<sup>19</sup>

A autora Ilma Veiga quando trata da avaliação do *PPP* em seus textos diz que:

Acompanhar as atividades e avalia-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. (...)A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. (...) A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório (VEIGA, 2005, p. 32-33).

Dessa forma um *PPP* nunca pode ser colocado como finalizado, sempre há a necessidade de ajustes, pois, as transformações podem ocorrer, sejam elas baseadas nas leis modificadas ou criadas novas leis, ou até mesmo as transformações que podem ocorrer na comunidade escolar, entre elas, por exemplo, as mais prováveis que são a mudança dos docentes, ou seja, professores que saem da instituição, os que entram, e, várias outras transformações possíveis de acontecer dentro da instituição escolar.

Sendo a *Avaliação Institucional do Projeto Político-Pedagógico* o último item a ser contemplado no documento do *PPP*, passaremos agora, no capítulo 2, a discutir o “*Projeto Político-Pedagógico e a disciplina*”, a partir dos conceitos propostos por Michel Foucault. Em particular será trabalhado o conceito de

<sup>19</sup> Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/cadep/projeto.php>. Acesso em 07/03/2007. Grifos meus.



dispositivo disciplinar, o qual será fundamental para as análises do *Projeto Político-Pedagógico* das escolas. Pois o *PPP* foi tomado como um dispositivo disciplinar e também como um mecanismo do biopoder.

## CAPÍTULO 2: A DISCIPLINA E O BIOPODER: INTERAGINDO SOBRE AS INTENÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Essa investigação toma a escola como uma instituição disciplinar, assim como os seus rituais institucionais como exercícios disciplinares ou dispositivos pedagógicos. Para uma análise mais cuidadosa, faz-se necessário uma análise dos conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, na medida em que estes representam o ponto de partida para essa investigação. Partir de uma perspectiva disciplinar para investigar um aspecto específico da instituição escolar, isto é, o *Projeto Político-Pedagógico*, implica, assim como qualquer pressuposto teórico que orienta o olhar de um pesquisador, assumir um conjunto de conceitos a partir dos quais os problemas serão construídos e desenvolvidos, e a partir deles as indagações serão confirmadas ou refutadas, na medida em que as perguntas são postas para o objeto da pesquisa.

### 2. 1 A ESCOLA SOB O OLHAR DA DISCIPLINA

O conceito de instituição em Michel Foucault é fundamental para as análises que serão realizadas neste capítulo, assim como para esta dissertação como um todo. O autor, a partir do final dos anos sessenta iniciou algumas investigações que transformaram os modos de estudar as instituições nas Ciências Humanas em geral. Dentre as instituições investigadas por ele, além da prisão, do hospital psiquiátrico, da clínica médica, a escola foi uma instituição chave para o desenvolvimento desses conceitos.

Para analisarmos a instituição, segundo a ótica foucaultiana, é fundamental que iniciemos com a idéia de disciplina. A disciplina constitui um conceito fundamental para a compreensão da instituição, pois, entendida como um método ou um processo, ela será o elemento fundamental por meio do qual é obtido um controle minucioso das operações do corpo. Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*<sup>20</sup> estudou os mecanismos da disciplina, ou melhor, o poder exercido sobre os corpos. Para

---

<sup>20</sup> Obra de Michel Foucault, publicado em 1975. “É nesse livro (...) que Foucault coloca toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam.”(VEIGA-NETO, A Foucault e a Educação, Belo Horizonte: Autêntica, 2003; p. 65).

Foucault, a disciplina corresponde aos “(...)métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”(FOUCAULT, 2006, p. 118).

Segundo Foucault, vários processos disciplinares já existiam desde há muito tempo, nos conventos, nos exércitos e nas oficinas, todavia, a partir dos séculos XVII e XVIII, as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de exercício do poder. As disciplinas são diferentes da escravidão e da domesticidade, nas quais a obediência se inscrevia no controle sobre a operação do corpo, ou seja, em suas ações em função dos resultados produtivos do corpo; também se distinguem da vassalagem, em que a obtenção do controle se fazia pela produção da terra ou também pelo resultado do trabalho dos corpos (FOUCAULT, 2006, p. 118). Entretanto, foi a partir da modernidade que se construiu uma maquinaria de poder através do controle dos corpos, isto é, um corpo para fazer não aquilo que se deseja, mas para operar como queira o poder. Assim é a tecnologia da disciplina, fabricando os corpos submissos.

Sob o prisma de Foucault, dentro das instituições o corpo humano passa por um processo de disciplinarização com a intenção de que se torne mais apto à atividade produtiva. Portanto, o corpo torna-se refém do potencial que lhe é destinado em prol da reprodutibilidade do sistema de produção. Segundo Foucault, aquilo que se observa é: “Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘ dóceis’”(FOUCAULT, 2006, p. 119).

Esta anatomia política desenha-se aos poucos até alcançar um método geral que, para o autor: “Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos, reestruturaram a organização militar” (FOUCAULT, 2006, p. 119).

Foucault denomina de uma anatomia política, ou ainda, de uma mecânica do poder, os métodos disciplinares nos quais as disciplinas se constituem em métodos que permitem controle minucioso das operações realizadas pelo corpo, impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade. As disciplinas operam segundo uma lógica sutil e discreta, através de técnicas minuciosas e íntimas, “porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, isto é, uma “microfísica do poder”(FOUCAULT, 2006, p. 120).

A disciplina impõe, em primeira instância, a distribuição dos indivíduos no espaço, e, para isso utiliza-se de certas técnicas. Foucault afirma que a disciplina as vezes exige a *cerca*, para que todos sejam reunidos em um mesmo espaço. Mas nem sempre a cerca, ou a “clausura” é suficiente, para tanto é preciso organizar a localização dos indivíduos, isto é traduzido no princípio do *quadriculamento*. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2006, p. 123). Mas isso ainda não basta, sendo necessário uma forma de localização dos corpos no tempo e no espaço ativo, que Foucault denominou de regra das *localizações funcionais*, compreendendo lugares que “se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2006, p. 123).

Ainda como técnica para organizar os indivíduos no espaço a *fila* será um dispositivo fundamental no processo disciplinar, isto é, “o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente” (FOUCAULT, 2006, p. 125).

Foucault exemplifica essa técnica de utilização do espaço usando a “classe” dos colégios jesuítas, para a qual a organização se baseava no modelo militar romano, com a forma geral da guerra e da rivalidade, onde os alunos eram organizados segundo a sua função e valor no grupo. Após 1762 o espaço escolar se modifica, “a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (FOUCAULT, 2006, p. 125). É imprescindível afirmar que a disposição dos corpos é aquilo que permite a vigilância. Esta arquitetura funcional, organizada para que ocorra o processo disciplinador, é também hierárquica, pois os lugares ocupados são classificatórios. Assim, a instituição funciona por meio desta disciplina organizada temporalmente com “cercas”, “celas”, “fileiras” ou “lugares de atividade”, pois cada um desses elementos, e o seu conjunto, garante a obediência dos indivíduos, por meio de uma economia do tempo e dos gestos.

A disciplina procede também por meio do controle da atividade, e, em primeiro lugar deve-se observar o *horário* para que o tempo seja integralmente útil. Para Foucault:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ser aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do seu tempo disciplinar. Mas não é isso o mais novo. Outros modos de proceder são mais característicos das disciplinas”(FOUCAULT, 2006, p. 129).

O controle da atividade se dá também da *elaboração temporal do ato*, agora “para cada movimento é determinada uma direção” (FOUCAULT, 2006, p. 129), o tempo invade o corpo e junto dele, todos os outros controles do poder. O tempo que não é controlado pelo indivíduo, mas pelo poder, será sempre algo inexorável que lhe determina a ação. O tempo, assim, não é próprio, individual, mas coletivizado pelo sistema de controle e a ele subordinam-se os corpos dóceis.

Para melhor controle das atividades o *corpo e o gesto* devem ter a melhor relação possível, assim terá melhor eficácia, pois um bom emprego do corpo melhor será aproveitado o tempo, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2006, p. 130).

A *articulação corpo-objeto* é estabelecida pela disciplina, o poder vem unir corpo e objeto, constitui-se um complexo entre o corpo e a arma, ou o instrumento, ou a máquina.

A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim aparece esse caráter do poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção (FOUCAULT, 2006, p. 131).

A *utilização exaustiva* do tempo constitui uma mudança do princípio negativo da não ociosidade, para o positivo, isto é, a atividade constante. Assim: “mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 2006, p. 131). “O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica” (FOUCAULT, 2006, p. 132).

As disciplinas também são aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo, para isso se organiza em quatro processos: primeiro divide-se a duração do tempo em seguimentos sucessivos ou paralelos. Segundo organiza-se essas seqüências a partir de um esquema analítico. Terceiro finaliza-se esses seguimentos temporais, e, em quarto lugar estabelece *séries de séries*, ou seja, de acordo com o nível do indivíduo ele está preso em uma série.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica—especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries (FOUCAULT, 2006, p. 135).

Esses procedimentos disciplinares revelam um tempo linear, em que os momentos se integram uns nos outros, assim como também um tempo *evolutivo*. A técnica pela qual se impõe ao corpo essas tarefas é o *exercício*, assim, ele, o exercício contínuo “permite uma perpétua caracterização do indivíduo (...), realiza na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação” (FOUCAULT, 2006, p. 136-7). O exercício tem uma longa história, pois é encontrado nas práticas militares, religiosas e universitárias; mas na escola teve uma introdução tardia. Segundo Foucault toda a idéia de um *programa* escolar, que acompanharia a criança todo o tempo aparece em um grupo religioso “os Irmãos da Vida Comum”, inspirado por Ruysbroeck, que passou para a educação o uso das técnicas espirituais. “o esforço de toda a comunidade para a salvação torna-se o concurso coletivo e permanente dos indivíduos que se classificam uns em relação aos outros.” (FOUCAULT, 2006, p. 137).

Essa transferência vai permitir uma mudança de finalidade: não mais ordenar o tempo para o ganho da vida eterna, mas para a acumulação útil do tempo e para exercer o poder sobre os homens através de organização temporal. “O exercício(...) tende para uma sujeição que nunca terminou de completar” (FOUCAULT, 2006, p. 137).

Quando Foucault trata da *composição das forças*, ele quer registrar o surgimento de uma nova necessidade que a disciplina deve atender, ela, a disciplina, deve articular as forças para obter um aparelho eficiente, e para isso a exigência de “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe” (FOUCAULT, 2006, p. 138), e essa exigência se manifesta de várias maneiras: na primeira, o corpo singular passa a se articular com os outros, “(...) inserção desse corpo-seguimento em todo um conjunto com o qual se articula (...) o corpo constitui como peça de uma máquina multissegmentar” (FOUCAULT, 2006, p. 139).

A segunda maneira são as séries cronológicas que também se constituem em peças, e estas vão formar um tempo composto pela ação combinatória da disciplina. “O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (FOUCAULT, 2006, p. 139). Esse ajustamento das cronologias diferentes, no ensino primário, sofreu um aperfeiçoamento no decorrer do século XVII até início do século XIX com a introdução do método Lancaster, o qual transforma a escola em “um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2006, p. 140).

A terceira maneira, a qual exige um sistema preciso de comando, que se organiza em torno de ordens breves e claras, para as quais não são dadas explicações, apenas devem ser obedecidas as ordens. “O aluno deverá aprender o código de sinais e atender automaticamente a cada um deles” (FOUCAULT, 2006, p. 140). Pelos sistemas de sinais a escola mútua levará com mais perfeição esse controle dos comportamentos, no qual deve-se reagir imediatamente.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação de tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, 2006, p. 141).

A partir dessa forma de saber, Foucault chama atenção para o papel da tática político-militar na construção de uma sociedade perfeita. Primeiramente ele afirma que a política é o meio pelo qual o modelo militar preside a sociedade civil, sob uma técnica de controle para prevenir seu distúrbio, dando garantia de paz e ordem.

É a estratégia que permite compreender a guerra como uma maneira de conduzir a guerra entre os Estados; é a tática que permite compreender o exército como um princípio para manter a ausência de guerra na sociedade civil (FOUCAULT, 2006, p. 142).

Foucault quer mostrar nesse momento a forma de Estado como máquina de peças articuladas e que a concepção de indivíduos dóceis e úteis a este Estado não

foi apenas preparado por juristas, mas também por soldados, conselheiros de Estados e oficiais baixos.

Enquanto os juristas procuravam no pacto um modelo primitivo para a construção ou a reconstrução do corpo social, os militares e com eles os técnicos da disciplina elaboravam processos para a coerção individual e coletiva dos corpos (FOUCAULT, 2006, p. 142).

Foucault trata também dos *Recursos Para o Bom Adestramento*, pois a correta disciplina implica num bom adestramento dos corpos. “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar anda mais e melhor” (FOUCAULT, 2006, p. 143).

Para Foucault, a disciplina *fabrica* indivíduos e para que o poder disciplinar tenha sucesso ele necessita do uso de instrumentos como *o olhar hierárquico* e a *sanção normalizadora*, que combinando suas técnicas levam ao *exame*.

A *Vigilância Hierárquica* é um dispositivo que no exercício da disciplina é necessário: “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2006, p. 143). Assim a Vigilância deve ser contínua, ininterrupta; mas que precisa ser vista pelos indivíduos; nela é feita uma análise da distribuição da visibilidade no interior dos aparelhos produtivos e das instituições, dessa forma, *o olhar hierárquico*, induz, mesmo em sua ausência, os desígnios e as expectativas da hierarquia disciplinar, o exercício do poder se torna automático.

Foucault sugere que existe um modelo quase ideal para esses “laboratórios”, que é o acampamento militar, pois, nesse acampamento perfeito todo o poder seria exercido por uma vigilância exata “e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder” (FOUCAULT, 2006, p. 144). E cria-se para isso uma reorganização das tendas (na entrada, nas filas, nas colunas), “desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 144). Nesse acampamento cria-se uma estrutura em que se consegue uma visibilidade geral, há um encaixamento de vigilâncias hierarquizadas, tudo se desenvolve para permitir um controle articulado.



A partir dessa forma de vigilância desenvolve-se uma arquitetura não apenas para ser vista ou vigiada exteriormente, mas para permitir um controle interno, de forma articulada e detalhada.

Nesse momento percebe-se que o princípio da clausura já não é suficiente, “começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências” (FOUCAULT, 2006, p. 144). Assim surge o hospital-edifício como um operador terapêutico e a escola-edifício como um operador de adestramento.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 2006, p. 145).

Para que o poder seja homogêneo há a necessidade de um aparelho disciplinar perfeito e para que esse cumpra sua função é preciso um único olhar, este que possa ver tudo permanentemente. Assim consegue-se um controle contínuo e econômico, pois através de um único olhar se tem a vigilância perfeita, e, graças a ela o poder disciplinar torna-se um sistema integrado.

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas de telas, feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (FOUCAULT, 2006, p. 148).

Veremos agora um outro instrumento que é *a sanção normalizadora*, ela aparece em todos os sistemas disciplinares, pois neles funciona um pequeno mecanismo penal, que com suas leis próprias julgam e penalizam as infrações que acontecem nesses sistemas. Podemos exemplificar usando “a escola”, com suas micropenalidades: atrasos, desatenção, desobediência, tagarelice e outras.

A disciplina tem uma maneira específica de punir que é um modelo reduzido do tribunal, tudo que escapa as regras de um sistema disciplinar pertence à penalidade disciplinar. Os castigos disciplinares devem fazer respeitar a ordem de natureza mista, que é uma ordem artificial colocada por lei, e também uma ordem definida por processos naturais e observáveis, ou seja, uma regra. O castigo disciplinar deve ser essencialmente corretivo, assim as punições disciplinares são da

ordem do exercício. A punição na disciplina se dá na gratificação-sanção, ou seja, na recompensa e na pena, e sempre se deve procurar que a primeira seja mais freqüente que a segunda.

A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimentos dos indivíduos. (...) O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição (FOUCAULT, 2006, p. 151).

Portanto, a sanção normalizadora é um processo para corrigir toda inadequação dos indivíduos e grupos ao modelo disciplinar, ou seja, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade, mas dentro dessa homogeneidade ele individualiza.

Por último temos como instrumento o *exame*, ele é a combinação entre as técnicas da sanção que normaliza e da hierarquia que vigia. Nesse sentido a escola para Foucault:

Torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. (...) O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. (...) (FOUCAULT, 2006, p. 155-156).

Através de todos esses mecanismos da disciplina podemos inferir que é a partir dela que se tenta ainda até hoje manter uma instituição de ensino, ou melhor, uma instituição disciplinar.

## 2.2 DISCIPLINA E O BIOPODER NA ESCOLA

O pensamento de Michel Foucault é muito importante para a compreensão dos saberes que orientam a atualização dos mecanismos históricos de sujeição dos indivíduos nos processos de transformação das sociedades. Nas palavras de Alfredo Veiga-Neto:

(...) é quase trivial reconhecer a importância das contribuições de Michel Foucault para o entendimento da escola moderna como maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria modernidade (VEIGA-NETO, 2000, p. 179).

Continuando com Veiga-Neto:

Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar (VEIGA-NETO, 2003, p. 17-18).

Com as ferramentas de Foucault podemos compreender a escola como uma instituição produtora do disciplinamento dos corpos, na qual este processo disciplinar se dá através de uma vigilância cuidadosa. Para tanto faz-se necessário o esquadrinhamento do espaço, o fracionamento do tempo, a construção do gesto e das atitudes de cada aluno, ou seja, é necessário que seja organizado o espaço, isso pode ser conseguido com filas na sala de aula ou até mesmo com o círculo, que também é uma forma de organização dos alunos em que se consegue a vigilância. O tempo também pode ser dividido e organizado: o tempo de cada aula, o tempo para cada disciplina, o tempo para entrar em sala de aula, sair da sala, o tempo para lanche, ir ao banheiro. Somado a essas formas de organizar o tempo e o espaço, ou, através delas se constrói a forma que o aluno deve se comportar e agir perante as tarefas a ele dirigidas.

A obrigatoriedade da educação escolar fez com que a instituição *Escola*, tivesse que ser, até mesmo por aqueles que não a desejavam, o lugar no qual passamos a maior parte do tempo de nossas vidas, um tempo, maior do que aquele que passamos em casa com a nossa família, com os amigos, etc.

De todas as instituições disciplinadoras é a escola que possui a maior abrangência, pois é no interior dessa instituição que os indivíduos deverão passar a maior parte das horas de formação, até que estejam prontos para a vida adulta (CESAR, 2004, p. 55).

A instituição escolar, para Veiga-Neto, é:

O aparelho social que mais bem e uniformemente executa a construção do sujeito moderno. Colocando em ação tanto as tecnologias de dominação – que atuam principalmente sobre o corpo, classificando e objetivando os indivíduos –, quanto as tecnologias do eu – que, sobretudo pelo exame e pela confissão e em decorrência da função performativa da linguagem, fazem com que cada indivíduo se construa como sujeito – a escola mais produz do que reproduz as relações sociais da Modernidade (VEIGA-NETO, 1995a, p.230).

A escola moderna, na compreensão foucaultiana, é formada por um conjunto de ações e regulamentos tão claramente definidos, visando rotinizar a ação educativa a um grau em que ela funcione quase automaticamente como uma máquina de produzir corpos e subjetividades, esquadrinhando-os e ritualizando-os, tornando-os úteis economicamente e dóceis para o modelo industrial de sociedade.

A escola possui em sua organização o germe do controle, lá todos são vigiados e vigiam ao mesmo tempo, por existir uma vigilância hierarquizada entre direção, professores, alunos e outros indivíduos que integram a instituição escolar. O sucesso da instituição depende diretamente da sua eficácia como uma instituição normalizadora e controladora de comportamento. Na escola, puni-se e vigia-se para padronizar comportamentos, isto é, padroniza e/ou iguala as individualidades.

Foucault analisa a disciplinaridade no nível institucional, mostrando as distinções entre três tipos de instituições: a fábrica, a escola e, agrupados juntos, o hospital, o manicômio e a prisão.(...). A escola – enquanto aparelho de transmissão de saberes – disciplina para a formação; enquanto conformadora de atitudes, percepções, esquemas de resposta, as escolas também disciplinam para normalizar (VEIGA-NETO, 1995b, p.39-40).

Portanto, se é na instituição escolar que se articulam poderes com os saberes, então existem aí mecanismos que fazem com que isso aconteça, e esses mecanismos ou elementos que fazem essa articulação são os dispositivos disciplinares, que compõem o funcionamento de uma instituição disciplinar.

Dentro da concepção da sociedade disciplinar Foucault desenvolve o conceito de *dispositivo*, definido como:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, falantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1996, p. 244).

Sendo assim, analisamos nessa pesquisa o *Projeto Político-Pedagógico* como um dispositivo disciplinar, em virtude do processo de criação da lei que o implantou, assim como também da maneira como cada um dos projetos é construído, além da forma como este é aplicado nas escolas. Em cada uma dessas etapas estão presentes os elementos que Michel Foucault descreve como característicos de um dispositivo disciplinar. Isto é, cada um dos elementos presentes em qualquer das fases analisadas nessa pesquisa, podem ser interpretados como dispositivos disciplinares, na medida em que Foucault os descreve detalhadamente e de certa forma os decompõe, de forma que possamos compreender os diversos elementos que formam o *PPP*.

Foucault define primeiramente, o dispositivo, como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas” (FOUCAULT, 1996, p. 244). Nessa primeira parte da definição podemos apresentar o *PPP* como dispositivo disciplinar argumentando que ele é criado a partir de um discurso, o discurso da Lei que o instituiu, ou seja, da LDB 9394/96, também a partir do discurso das indicações da Deliberação nº 014/99 e das instruções do documento produzido pela Coordenação de Apoio aos Diretores e Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação do Paraná (CADEP). Além do *PPP* ser instituído a partir do discurso da Lei, da deliberação, das instruções de documentos produzidos pela CADEP da SEED, ele também é um discurso, porque o *PPP* será um texto produzido e é nesse sentido que ele passa a ser um discurso, e, dessa forma, um dispositivo disciplinar.

Trazemos aqui trechos da Lei, da deliberação, das instruções da CADEP da SEED, respectivamente:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; (LDB 9394/96, Art. 12)

A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino equacionará tempo e espaço, visando a seleção dos conhecimentos científicos e procedimentos de avaliação, promovendo a aquisição de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstas para a Educação Básica. (Deliberação nº 014/99, Art. 4.º)

*Processo de Construção e Avaliação do Projeto Político Pedagógico*

*1. Ato Situacional*

Como compreendemos a sociedade atual? Como se caracteriza o contexto social onde a escola deverá atuar? Qual o papel da escola? A quem ela serve? Que experiências ela propicia ao aluno?

*2 Ato Conceitual*

Em face da realidade descrita e analisada, que concepções de educação, escola, gestão, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação se fazem necessárias para atingir o que pretendemos?

*3. Ato Operacional*

Quais as decisões de operacionalização?

Como redimensionar a organização do trabalho pedagógico?

Que tipo de gestão? (CADEP, 2005)<sup>21</sup>

Nesses trechos temos os discursos normativos para a instituição e construção dos *PPPs* das escolas, ou seja, temos o discurso de como deve ser a elaboração de um *Projeto Político-Pedagógico* dentro da lei.

Quando Foucault define o “dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 1996, p. 244), relacionamos com o período atual, que se coloca a escola pública como um espaço de discussão de concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola, tais como, reflexões sobre a ação docente, ou seja, o sujeito que ajuda a construir esse espaço escolar. Também nesse momento passou-se a valorizar mais a identidade da escola, reforçando a idéia da construção coletiva do *PPP*. Sendo assim, a mudança do tempo, do momento, seria aqui as mudanças políticas e estruturais que se inserem no campo educacional, que conseqüentemente levam ao nascimento de um discurso de mais participação dos pertencentes à comunidade escolar. Foucault também coloca que o dispositivo “tem uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1996, p. 244), dessa forma, podemos pensar o *PPP* como um dispositivo disciplinar porque nele está um discurso de participação a qual esta organizada dentro de normas e leis comuns que foram criadas para que na verdade, elas levam a um maior controle da construção dos *PPPs* nas escolas.

Foucault também analisa em seus textos uma outra tecnologia de poder complementar ao dispositivo disciplinar, o biopoder, que segundo ele apareceu na metade do século XVIII, quando surgiu uma tecnologia de poder centrada na vida. A

---

<sup>21</sup> Este é um documento produzido pela CADEP para orientar a elaboração do PPP.

partir desse momento, o homem foi tomado como uma expressão da vida biológica, tomado como um organismo, e o corpo como unidade biológica e lugar da vida humana. Essa forma de poder não exclui o poder disciplinar, mas se integra a ele, e pode modificá-lo parcialmente, porque está em outra escala auxiliado por instrumentos diferentes do poder disciplinar. (FOUCAULT, 1999a, p. 288-289) Na disciplina, a forma de exercício do poder compreende em um conjunto de técnicas de controle que eram, e ainda o são, centradas no corpo. O biopoder consiste em uma série de medidas não centradas no corpo/indivíduo, mas sim na população.

Dessa forma, para a disciplina o “corpo vida” não irá substituir o “corpo máquina” e sim sobrepor-se a ele. A disciplina recortou o corpo na sua individualidade para a reprodução dos exercícios e a produção dos corpos dóceis, enquanto o biopoder tomou o corpo no conjunto da população. (FOUCAULT, 1999a, p. 293) Tanto quanto para as disciplinas, o nascimento do “corpo organismo” também foi fundamental para o aparecimento do biopoder, que tomou o conjunto dos corpos dando-lhes a face de uma população.

Podemos exemplificar dizendo que a disciplina age sobre os corpos na escola e o biopoder age sobre a escola na forma de normas, isto é, a legislação que rege o funcionamento da escola como instituição assim, como também aquela que rege o cotidiano escolar. Estas normas deverão ser obedecidas e seguidas sob a vigilância cuidadosa de uma seqüência hierárquica de funcionários, diretores, coordenadores de núcleo e em última instância o secretário de educação e o governo do estado ou da prefeitura que, por sua vez terá o poder de punir o descumprimento da norma. Nessa linha de análise podemos inserir o *Projeto Político-Pedagógico*, como um mecanismo de biopoder e como uma forma de biopoder dirigido especificamente a população escolar, percebido em cada escola do território nacional, ou seja, um mecanismo de poder no qual toda a organização de uma escola específica será expressa e normatizada, visando o controle da população escolar. Maria Rita César, diz que:

(...) O conceito de “biopoder” foi decisivo para que Foucault pudesse pensar a relação entre a micropolítica disciplinar e as políticas de Estado, sobretudo no que diz respeito ao governo administrativo das populações. (...) Ao desenvolver a demografia, por exemplo, o século XIX abriu um novo campo de investigação sobre a população e criou uma infinidade de maneiras de estabelecer a disciplinarização do sexo, da reprodução, do nascimento, da saúde, da higiene, da alimentação do lazer e da escolarização. Foi nesse contexto histórico biopolítico que a escola e a escolarização passaram a ser uma das políticas de Estado. (CÉSAR, 2004, p. 63)



Dessa forma, os mecanismos de exercício do biopoder e os dispositivos disciplinares agirão de forma conjunta e intercambiada, como se fossem uma única forma de exercício do poder. Assim, o dispositivo disciplinar, segundo Foucault, sempre está inscrito em um jogo de poder, o qual nasce de uma ou de várias configurações do saber, que igualmente o condicionam. O dispositivo se coloca como estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saberes, e estas relações de força também são sustentadas por eles, os saberes. O dispositivo “é discursivo e não discursivo, seus elementos são muito heterogêneos” (FOUCAULT, 1996, p. 246).

A partir da definição de dispositivo dada por Foucault, tomamos a escola como uma instituição disciplinar, formada por uma multiplicidade de práticas e discursos, na qual encontramos vários dispositivos, e, alguns colocados de forma direta aos sujeitos inseridos nessa instituição. Assim, os dispositivos disciplinares poderão se dirigir exclusivamente aos professores, alunos, funcionários, e outros dispositivos combinados atuando em relação aos alunos, aos pedagogos, a direção e até mesmo aos pais. No *Projeto Político-Pedagógico*, os dispositivos disciplinares apresentam-se das mais variadas formas, e se combinam com as formas de exercício do biopoder. Na mesma medida que há uma série de normas que incidem diretamente sobre os corpos que compõem a instituição escolar, há também a presença das agendas políticas que incidem sobre o conjunto de indivíduos, isto é, a população, ou a comunidade escolar. Se a escola é o lugar por onde passam todos os indivíduos que compõem uma população, e, o *PPP* é uma política pública que age sobre a população o *PPP* é biopolítico também. Ou seja, o *PPP* é um dispositivo disciplinar e um dispositivo do biopoder.

Discutiremos a partir de agora alguns dos elementos disciplinares como a arquitetura, o exame, o currículo e o *Projeto Político-Pedagógico* tomados como dispositivos disciplinares na escola.

### 2.3 A ARQUITETURA, O EXAME E O CURRÍCULO

Foucault demonstra em suas análises que é preciso um lugar específico para que os corpos sejam organizados. Ou seja, para que o processo de disciplina aconteça é preciso organizar o espaço e ter uma arquitetura preparada para esse fim, um local que a vigilância seja possível.



(...) o espaço foi antes de mais nada cercado, a fim de ser separado do restante da sociedade; isto significa dizer que no interior do muro estará a prisão ou a escola, o hospital, o asilo e a fábrica, e do outro lado do muro uma aglomeração social desordenada a ser organizada nos espaços fechados. Depois de delimitado o espaço por meio de cercas e muros, este mesmo espaço foi quadriculado, de maneira que em cada quadrícula pudesse permanecer um só indivíduo exercendo uma atividade previamente definida, dirigida, orientada e vigiada. Este espaço não pode ser ocioso, senão todo o trabalho de formação será em vão. A imagem construída por Foucault, de um espaço cercado, quadriculado, com um indivíduo em cada cela e colocado individualmente em uma atividade coletiva representa a imagem de toda e qualquer instituição: das celas nas prisões às camas alinhadas dos hospitais e asilos, dos operários nas fábricas aos alunos sentados nas fileiras de carteiras realizando exercícios. Uma outra característica fundamental é o silêncio que vige nesses espaços institucionais, pois aos indivíduos não é permitida a conversa com o outro. Se alguma coisa precisa ser dita será sempre a partir da fala dirigida pela pessoa que vigia, ensina, ou cuida, que estará dirigindo ordens sobre o trabalho ou o cuidado (CÉSAR, 2004, p. 57).

Foucault fala de uma arquitetura que é um modelo compacto e inspirador do dispositivo disciplinar, o *Panopticon* de Bentham, no qual todos os indivíduos em seu interior podem ser vigiados o tempo todo, sendo assim, é o modelo espacial disciplinar por excelência, porque “o efeito mais importante do Panóptico é induzir no indivíduo um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”(FOUCAULT, 2006, p. 166). O Panóptico:

Era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc (FOUCAULT, 1999b, p. 87).

O Panóptico organiza espaços que permitem ver, sem no entanto, serem vistos, portanto, uma garantia da ordem, assim, a vigilância tornava-se permanente em seus efeitos, mesmo que não fosse em sua ação. Mais importante do que vigiar o prisioneiro o tempo inteiro, era que o mesmo sabia que era vigiado. Dessa forma, não era finalidade do Panóptico fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem tivessem oportunidade para cometerem o delito, sendo assim se desfaz a necessidade de combater a violência física com outra violência física, antes, com mecanismos de ordem psicológica. Para Foucault:

Se a violência for grande, há o risco de provocar revoltas; ou, se a intervenção for muito descontínua, há o risco de permitir o desenvolvimento, nos intervalos, dos

fenômenos de resistência, de desobediência, de custo político elevado (FOUCAULT, 1996, p. 217).

O Panóptico despertou interesse, pelo fato de ser aplicável a muitos domínios diferentes, não se trata apenas de uma prisão, é um princípio geral de construção, o dispositivo polivalente da vigilância. Bentham concebe o Panóptico não para uma destinação única, mas, com algumas adaptações, servirá tanto para prisões quanto para hospitais, escolas e fábricas. “Em cada uma de suas aplicações, permite aperfeiçoar o exercício do poder” (FOUCAULT, 2006, p.170).

Nesse esquema do Panóptico se consegue uma economia de tempo, de pessoal, e, além disso, é eficaz porque é de caráter preventivo devido ao seu funcionamento contínuo. “O dispositivo panóptico (...) é uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2006, p.171). Esse dispositivo por ter sua arquitetura diferenciada pode ser democraticamente controlado pela sociedade, pois quem está localizado externamente a ele pode constatar como funcionam, por exemplo, as escolas, as prisões. Com o panóptico o exercício do poder se torna mais rápido e mais eficaz.

Claro que não temos uma arquitetura, na prática, como o modelo exato do panóptico em que as escolas estejam funcionando, mas temos várias formas de vigilância postas e impostas nas dependências dessa instituição. Mesmo não tendo uma arquitetura que automaticamente todos possam vigiar e serem vigiados, os sujeitos do universo escolar tem naturalmente e de forma imperceptível, essa “mania” de “cuidar” uns dos outros, todos sabem quem chega atrasado, qual professor não deu conta do conteúdo, quem não domina os alunos em sala de aula, quem é o professor “gente boa”, quem é o “carrasco”, quem dá nota de graça, e vários outros exemplos, nos quais percebemos que a vigilância dentro da instituição escolar é implacável.

Partindo para o *Exame*, Foucault explica que ele é a combinação entre as técnicas da sanção que normaliza e da hierarquia que vigia. Ao formar um sistema comparativo de caracterização de fatos coletivos e ao descrever a evolução particular, as aptidões do aluno debaixo de um controle de saber permanente, o exame assim consegue reforçar a imagem dos alunos através de normas

pedagógicas que têm a eficácia de marcar e solidificar os *desvios*. Foucault nos ensina que o poder de punir não é diferente de educar.

A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. (...) O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. (...) O exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do bom aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo como o processo de exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. (...) O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder (FOUCAULT, 2006, p.155-156).

O exame na escola, ou melhor, a prova ou a avaliação corresponde a um dispositivo disciplinar que é uma estratégia de relações de forças, ou seja, o aluno através da avaliação deverá demonstrar aquilo que aprendeu do conteúdo assim como também das normas estabelecidas. Caso o aluno demonstre que não adquiriu conhecimentos este será punido, e a punição irá desde refazer a avaliação, ou seja, a recuperação. Ou ainda, se este demonstrar novamente que não “sabe” será levado à punição escolar máxima: a reprovação.

Muito se discute atualmente sobre que a avaliação deve ser *diagnóstica*, ou seja, através dela o professor poderá voltar naquele conteúdo que o aluno não aprendeu e ensinar novamente. Segundo Cruz:

A avaliação deve acompanhar a aprendizagem do aluno e diagnosticar as causas que interferem no processo de forma positiva ou negativa e, a partir do diagnóstico, reorientar as ações que compõem o trabalho pedagógico (CRUZ, 1995, p.114).

A avaliação com essa característica também não rompe com o princípio da realização do exame. Mesmo que realizada de outra forma, poderá até parecer menos violenta, todavia do ponto de vista do poder disciplinador, o próprio princípio da avaliação constitui-se um dispositivo disciplinar, seja mais sutil ou mais explícita.

Do ponto de vista da instituição disciplinar qualquer tipo de avaliação, seja a chamada “tradicional” ou a “crítica” sempre irá separar os sujeitos diferentes, ou seja, separa o *bom* aluno do *mal* aluno; aquele que aprendeu, daquele que não aprendeu. A avaliação será sempre um processo de classificação dos indivíduos. Assim todos

os processos que envolvem ensino e aprendizagem na escola terão que chegar a um resultado, assim se classifica, e, para classificar é preciso examinar (avaliar).

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando (FOUCAULT, 2006, p. 151).

A avaliação vem se tornando a cada dia um assunto mais polêmico. Não se pode pensar no debate educativo sem olhar a avaliação no contexto das políticas públicas e em sua realização no cotidiano escolar, desse modo, ela está fortemente vinculada a questões advindas do currículo. O qual trataremos aqui como um *dispositivo disciplinar*, porque o seu objetivo, desde a sua invenção, segundo Veiga-Neto, “era impor uma seqüência temporal a um todo estrutural, de modo a colocar uma determinada ordem no que deveria ser ensinado e aprendido na escola”(VEIGA-NETO, 1998, p. 101).

O currículo continua sendo aplicado com a intenção de obter uma ordem, uma continuidade dos conteúdos ensinados por série e por disciplina nas escolas. A preocupação aqui é a necessidade de disponibilizar um conhecimento sistematizado. O currículo é fundamental na instituição escolar porque tem por função organizar, classificar e excluir os conceitos a serem ensinados. Para César, numa perspectiva biopolítica, o currículo:

Possui um interesse espacial, pois é um instrumento que visa a produção de identidades e subjetividades específicas. O currículo, seja ele local ou nacional, exerce um papel fundamental na produção das identidades na medida em que define os conteúdos, temas, objetivos e formas de ensinar e avaliar, produzindo uma visão própria da produção e organização do conhecimento e da disciplinarização dos corpos. Em outras palavras, o currículo se configura como uma forma específica de escolarização dos saberes e dos corpos, criando de uma rede de significados que produz uma certa forma de compreensão do mundo, das relações sociais e da produção das subjetividades individuais (CÉSAR, 2004, p. 63).

O currículo está presente no *PPP* da escola através da grade curricular que compõe esse documento, ou melhor, a grade curricular é parte integrante do *PPP*, o qual é tomado nessa pesquisa como um dispositivo disciplinar dirigido aos professores. Então temos o currículo que é um dispositivo disciplinar para os alunos e professores. Assim podemos afirmar que o currículo é um dos conceitos que mais força tem para analisar como se sustenta, se exprime e se operacionaliza a prática

pedagógica no ambiente escolar. A relação pedagógica entre professor e aluno é condicionada pelo currículo e este se converte em uma estratégia de poder para ambos. Antonio F. Moreira e Tomaz T. da Silva, colocam que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

Fazendo essa análise, temos o currículo, um dispositivo disciplinar, anexado em um outro dispositivo disciplinar que é o *Projeto Político-Pedagógico* da escola.

## 2.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM DISPOSITIVO DISCIPLINAR E UM MECANISMO DO BIOPORDER

Dentre as formas de controle já exaustivamente trabalhadas em pesquisas anteriores, essa investigação se concentra no *Projeto Político-Pedagógico*, o qual contém “tudo” aquilo que a escola deverá realizar tanto do ponto de vista da prática pedagógica, quanto da prática administrativa. Nesse sentido essa pesquisa tomou o *PPP* como um dispositivo disciplinar e do biopoder, ou ainda como uma ferramenta para a disciplinarização das práticas e dos saberes que circulam no universo escolar. Assim, o texto do *PPP* produzirá um discurso e um conjunto de práticas que irão instituir a “escola” específica, além de produzir vários mecanismos que comporão as práticas pedagógicas e administrativas da escola.

Justifica-se que o *PPP* é um dispositivo disciplinar e um mecanismo do biopoder porque ele é a própria organização do trabalho pedagógico escolar como um todo, em suas especificidades, níveis e modalidades. Do ponto de vista institucional, isto é, daqueles que exigem a realização deste, o *PPP* pressupõe reflexão e discussão crítica sobre os problemas da sociedade e da educação para encontrar as possibilidades de intervenção na realidade; busca a transformação da realidade social, econômica e política; exige e articula a participação de todos os sujeitos do processo educativo, que são os professores, funcionários, pais, alunos, direção e pedagogos para construir uma visão global da realidade e dos compromissos coletivos. Para tanto, o *PPP* é uma antecipação, o futuro “a se fazer”, um possível a se transformar em real, ele deve prever mecanismos que estimulem a

participação de todos no processo de tomada de decisão; também deve prever uma revisão das articulações específicas e gerais da escola; e, por último deve prever a descentralização do processo de decisão e a redistribuição do poder. Desse modo, observa-se algo muito interessante sobre a forma de imposição para a realização do *PPP*, do mesmo modo que ele é uma imposição, esta é feita em nome da participação, da coletivização e da democracia. Todavia, seguem as minúcias sobre a normatização acerca da sua construção, que mesmo sendo coletiva, participativa e democrática, deverá seguir um caminho minuciosamente controlado. Assim, o *PPP* deverá conter os seguintes “itens”: o *Ato Situacional*, que deve constar a compreensão da escola específica sobre a sociedade atual, isto é, como esta se caracteriza e o contexto social no qual a escola está inserida, além do papel da escola, a quem ela serve e que experiências ela propicia ao aluno; o *Ato Conceitual*, que a partir da realidade descrita e analisada, a escola deve explicitar as concepções de educação, escola, gestão, currículo, ensino, aprendizagem e avaliações para atingir o que a escola pretende; o *Ato Operacional*, nele são definidos as linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva administrativa, pedagógica, financeira e de política educacional. A *Grade Curricular*, ou as disciplinas específicas, o conteúdo destas disciplinas, seus objetivos, metodologias e as formas de avaliação. Para finalizar o documento, a escola deve explicitar a realização da *Avaliação Institucional do Projeto Político Pedagógico*, na qual deve-se buscar a compreensão da realidade para subsidiar a tomada de decisão quanto ao direcionamento das intervenções, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico e da Instituição Escolar em seu conjunto.

Tendo em vista todos os itens que obrigatoriamente deverão compor o texto do *PPP*, isto é, o *Ato Situacional*, o *Ato Conceitual*, o *Ato Operacional*, a *Grade Curricular* e a *Avaliação Institucional do Projeto Político Pedagógico*, cada um desses itens constando exatamente aquilo que foi previamente definido por meio de uma agenda política também previamente estabelecida, esse documento, tanto do ponto de vista da necessidade da sua construção, como o texto final, redigido, são da ordem dos dispositivos disciplinares e biopolítico (FOUCAULT, 1999a), porque trata-se de um ordenamento absoluto de todos os aspectos que envolvem as ações no interior da instituição escolar, além dos mecanismos de vigilância contínua e das penalidades.

No capítulo sobre o biopoder da *história da sexualidade*, no texto sobre o dispositivo em a *Microfísica do Poder*, Foucault apresenta elementos do dispositivo disciplinar, para os quais ele explica que são muito heterogênicos. “Sendo assim, tal discurso pode aparecer (...) como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda”(FOUCAULT, 1996, p.244). Nesse momento podemos adentrar nessa análise com o *PPP*, em torno do qual se estabelecem discursos que tentam justificar as práticas que se desenvolvem na escola, ou seja, nesse documento se coloca toda a organização do trabalho pedagógico que se pretende desenvolver nessa instituição de ensino.

O documento do *PPP* tenta impor uma lógica a ser seguida e a realização da tarefa de por em prática essa ordem é do professor, ou seja, o *PPP* é um dispositivo disciplinar dirigido principalmente para os professores. Aquilo que a comunidade escolar supostamente pensa e quer para si, está expresso no texto no *PPP*, todavia, tudo isso deverá ser colocado em prática, em última instância pelas mãos dos docentes.

Sendo assim, o *PPP* pode ser também um mecanismo do biopoder, um mecanismo regulador, pois nesse documento se estabelecem normas de funcionamento da instituição escolar, a organização que a escola deve apresentar, e, isso se coloca através do que os professores, alunos, enfim, toda a comunidade escolar deve seguir, ou seja, o *PPP* é um mecanismo pelo qual se produz poder e saber.

Partindo desse princípio, essa pesquisa investigou o nascimento da necessidade e as justificativas que levaram à exigência da redação do *PPP* por parte das escolas. Assim, se tentou compreender a partir de que pressupostos o *PPP* foi exigido das instituições de ensino, e ainda, quem exige que esse documento seja construído na escola, de que forma essa construção é feita. E depois da aprovação do *PPP* como ele é recebido na escola pelos professores, e, como as “normas” inseridas nesse mesmo documento são recepcionadas e aplicadas na escola. Esses questionamentos foram analisados através da leitura dos documentos dos *PPPs* das escolas, assim, como também através das entrevistas e dos questionários que os professores responderam, além dos pedagogos, dos diretores das escolas, dos responsáveis pelo *PPP* na Secretaria da Educação do Estado do Paraná e no Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul. Toda essa análise é o que trataremos de expor nos capítulos seguintes que têm como centro a pesquisa



empírica, isto é, as entrevista realizadas. A partir das entrevistas realizadas foi possível reconstruir o caminho da elaboração do *PPP* em cinco diferentes instituições de ensino.



## CAPÍTULO 3: ESTUDOS EM CAMPO

### 3.1 CONSTRUINDO O CAMPO:

A definição do método utilizado em uma pesquisa na área da educação pode se apresentar de maneira complexa. Para alguns autores quando se trata da investigação educativa esta aborda mais os *estudos de caso* de natureza interpretativa e qualitativa. Esses estudos também podem combinar métodos quantitativos e qualitativos quando o investigador recorre a dados numéricos, sendo que estes podem ser os indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo por proporcionarem uma melhor compreensão do “caso” específico.

A classificação desse estudo como pesquisa qualitativa e quantitativa vem das técnicas empregadas, ou seja, essa pesquisa valeu-se de dois instrumentos para a obtenção dos dados, o questionário e a entrevista. Além dessa classificação caracterizamos ainda essa pesquisa como “quase-estatística”, pois os dados conseguidos na investigação não atingiram uma grande porcentagem dos docentes ou o total deles nos colégios estudados, como será demonstrado na descrição da pesquisa. Para o autor Howard Becker:

(...) as exigências do campo geralmente impedem a coletas de dados num formato que se adéque às premissas dos testes estatísticos, de tal modo que o observador lida com o que tem sido chamado de “quase-estatística”. Suas conclusões, ainda que implicitamente numéricas, não requerem quantificação precisa. (...) Ocasionalmente, a situação de campo pode lhe permitir fazer observações semelhantes ou perguntas semelhantes a muitas pessoas, buscando sistematicamente um fundamento quase-estatístico para uma conclusão sobre frequência ou distribuição (BECKER, 1999, p. 55).

A metodologia dessa pesquisa foi construída quando a própria coleta de dados e análise dos mesmos se fizeram, ou seja, a classificação do tipo de pesquisa aqui demonstrada não foi anterior a investigação, foi determinada no desenrolar do processo de investigação do objeto da pesquisa. Para o autor José Mário Azanha:

(...) a idéia de método, qualquer que seja ela, pressupõe, num sentido lógico, a existência de um conjunto de procedimentos seqüenciais cuja utilização conduziria a determinados resultados. (...) a expressão “método”, quando usada com relação à investigação científica, é, como dissemos, altamente enganadora porque sugere a existência de procedimentos reguladores para alcançar o êxito. Ora, o êxito na investigação científica, naquilo que ela tem de mais relevante, que é a criação de novas idéias (hipóteses, teorias, conceitos) é refratário a qualquer regulação garantidora de resultados. (AZANHA, 1992, p. 78-79)

O caminho metodológico dessa pesquisa se iniciou pela escolha dos Colégios a serem investigados. A escolha desses colégios, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul - *NRE-AM-Sul*, foi em virtude de se encontrarem em municípios com diferentes características econômicas e sociais, e, esses podem ser representativos da diversidade educacional desta região do Estado do Paraná, embora estejam envolvidas cidades próximas a capital Curitiba.

Partindo desse ponto, foi necessário uma primeira aproximação com as instituições com o objetivo de caracterizar cada um dos colégios, dessa forma, aconteceu uma prévia conversa com os diretores para conseguir permissão para realizar a pesquisa, ou seja, para ter acesso aos *PPPs* dos colégios e principalmente para combinar a entrega e recolha dos questionários destinados aos professores, pedagogos e para os próprios diretores.

Para os diretores e para alguns professores a própria pesquisadora entregou e recolheu os questionários, mas para os pedagogos e para a maioria dos professores foram os diretores dos colégios que entregaram e recolheram os mesmos. A caracterização dos colégios pesquisados, isto é, o número de alunos, de turmas, de professores e de pedagogos, foram obtidos através de um levantamento junto aos funcionários das secretarias dos Colégios “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.<sup>22</sup>

Nessa pesquisa foram aplicados questionários aos professores, pedagogos e diretores<sup>23</sup> dos colégios utilizando-se de questões abertas<sup>24</sup>. Os questionários

<sup>22</sup> Foram usadas as denominações de Colégio “A”, “B”, “C”, “D” e “E” para que os nomes oficiais não aparecessem na pesquisa. Também os endereços dos respectivos colégios não serão fornecidos na pesquisa e o município em que estão localizados foram numerados até 3 (total de três municípios para os 5 colégios).

<sup>23</sup> Os nomes dos professores, dos pedagogos e dos diretores não aparecem na pesquisa. Os questionários que os professores responderam neles foram colocados números para melhor analisar suas respostas; quanto aos pedagogos e diretores na pesquisa é apenas indicado à qual Colégio eles fazem parte.

<sup>24</sup> As questões abertas foram realizadas para que a pesquisa tivesse mais caminhos para se desenvolver dentro das respostas dos entrevistados, pois as questões feitas nesses moldes a vantagem é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas

dirigidos aos professores foram compostos de doze questões (ANEXO A), as quatro primeiras estavam relacionadas a série que os professores atuavam, a disciplina, o tempo de serviço no colégio e na profissão docente. A partir da quinta questão se perguntou somente sobre a sua relação com o *PPP* do colégio, ou seja, se os professores participaram da construção e como esta participação se caracterizou. Perguntou-se também sobre o conhecimento do documento final e como foi a elaboração da parte específica da disciplina que lecionavam. Além disso, também foi perguntado se a parte específica da disciplina ministrada teve a participação dos demais professores da área. Foi perguntado sobre as dificuldades na construção do *PPP*, além dos cursos oferecidos que facilitariam a elaboração do *PPP*. Havia também perguntas sobre a interação entre professores, direção e equipe pedagógica. Por último foi indagado se o *PPP* alterou a prática pedagógica dos professores e o funcionamento didático-pedagógico da escola. Estas perguntas tentaram mapear o envolvimento dos professores com o *Projeto Político-Pedagógico* de seus colégios, tendo em vista que a legislação pré- estabelece esse envolvimento.

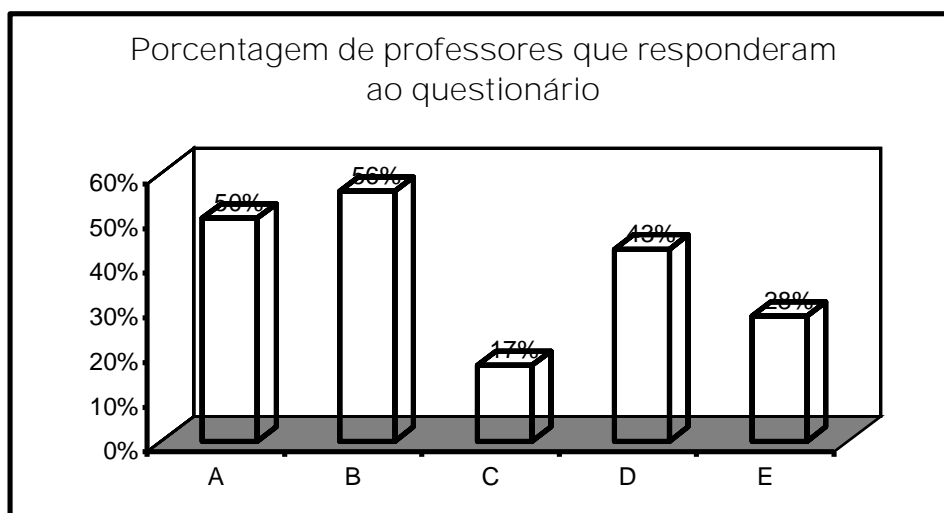
No Colégio “A” com um total de 20 professores no seu quadro, 10 professores responderam ao questionário. No Colégio “B” com 23 professores, 13 professores participaram da pesquisa. O Colégio “C” com 64 professores, apenas 11 professores participaram da pesquisa. No Colégio “D” dos 30 professores do quadro, 13 deles responderam ao questionário e no Colégio “E” 16 professores responderam ao questionário num total de 57 professores. Assim, em um universo de 194 docentes procedentes das cinco escolas pesquisadas, foram pesquisados 63 professores.

Os questionários foram entregues a todos os professores dos cinco colégios pesquisados, entretanto, em nenhum colégio foi obtida a participação de 100% dos docentes, como demonstrado acima. Mesmo essa pesquisa não tendo atingido a maior parte dos professores nos colégios, a amostra foi suficiente para que pudéssemos analisar a relação dos professores com os respectivos *Projetos Políticos-Pedagógicos* em que estão inseridos. O Gráfico 1 demonstra em porcentagem a participação dos professores dos cinco colégios pesquisados:

---

preestabelecidas. As questões foram realizadas no sentido de verificar a veracidade das respostas dos entrevistados, pois quando uma questão depende da outra para ser respondida o grau de honestidade do respondente cresce, por exemplo, duas questões do questionário dirigido aos professores: Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu colégio? Como? Você conhece o documento final elaborado? Sobre questões abertas e questões relacionadas ver GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GRÁFICO 1



O questionário dirigido aos pedagogos das escolas pesquisadas (ANEXO B) foi composto de seis questões abertas, sendo que as questões eram relacionadas a elaboração do *PPP* dos colégios. As perguntas versavam sobre a participação dos pedagogos na construção desse documento e a forma de participação, isto é, se os pedagogos conheciam o texto final elaborado, se na construção do documento surgiu algum tipo de dificuldade, além do trabalho em conjunto com a direção e com os professores da escola. Perguntou-se também sobre a importância do *PPP* para a escola e a relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola.

Os dois pedagogos que trabalhavam no Colégio “A” responderam ao questionário, no Colégio “B” nenhum respondeu ao questionário, porque em 2005, no período da pesquisa, o colégio não contava com nenhum pedagogo. Entretanto, no início de 2006 o Colégio “B” já contava com um pedagogo, mas o mesmo ainda não havia tido acesso ao *PPP*, portanto não poderia responder sobre o *PPP* desse colégio. No Colégio “C” os dois pedagogos do quadro responderam ao questionário. No Colégio “D” dos quatro pedagogos existentes apenas um respondeu ao questionário e no Colégio “E” apenas dois dos seis pedagogos responderam ao questionário. Desse modo obtivemos uma amostra total de sete questionários respondidos pelos pedagogos dos colégios pesquisados.

O questionário dirigido aos diretores e aos vice-diretores (ANEXO C) foi composto de seis questões. A primeira questão se referia ao tempo de trabalho na

direção do colégio e as outras cinco questões estavam todas relacionadas a elaboração do *PPP*, isto é, a participação dos mesmos na construção do documento, e ao conhecimento do documento final. Havia também uma questão sobre a contribuição dos professores e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP* e duas perguntas, uma sobre como a direção definia a função do *PPP* na escola, e a última sobre a relação entre o *PPP* e o desenvolvimento didático-pedagógico da escola.

No Colégio “A” a diretora respondeu ao questionário, no Colégio “B” o diretor permitiu que se fizesse a pesquisa, mas preferiu não responder o questionário, no Colégio “C” apenas um vice-diretor respondeu ao questionário, o diretor e o outro vice-diretor preferiram não responder alegando que entraram no cargo de direção no início de 2006. No Colégio “D” o diretor e o vice-diretor responderam ao questionário e no Colégio “E” também o diretor e o vice-diretor responderam ao questionário aplicado. Assim, esta pesquisa contou com cinco questionários respondidos pela direção das escolas pesquisadas.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas<sup>25</sup> com os responsáveis pelos *Projetos Políticos-Pedagógicos* na Secretaria de Estado da Educação – SEED e no Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul – NRE-AM-Sul (ANEXO D). Na SEED foi entrevistada uma professora da Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP (ANEXO E).

Nos dois questionários, tanto para o *NRE-AM-SUL*, como para a *CADEP*, foi perguntado sobre o início da exigência da elaboração do *PPP* pelas escolas, isto é, a partir de qual lei ou decreto. Também perguntou-se de quanto em quanto tempo é exigido a reelaboração desse documento. Além disso, se indagou sobre a ocorrência de alteração do funcionamento da escola e como esta deveria proceder em relação ao *PPP*. Perguntou-se também sobre o material bibliográfico selecionado por parte da *SEED* para ser enviado para as escolas para subsidiar a elaboração do *PPP* e quem seleciona esta bibliografia. Questionou-se sobre o que a *SEED* espera do *PPP* das escolas, além de identificar sobre a competência da análise dos *PPPs* recebidos na *SEED* e nos *NREs*. Indagou-se sobre a responsabilidade pela aprovação final do *PPP*, além dos problemas apresentados pelos *PPPs* e sua devolução para reformulação. Foi perguntado sobre a importância desse documento na concepção

<sup>25</sup> São entrevistas que se desenrolam a partir de um esquema básico, não aplicado com rigidez, permitindo fazer adaptações conforme a necessidade que se apresentar. Sobre entrevista semi-estruturada ver LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU, 1986; p. 34.

da *SEED* e como a *SEED* vê a participação dos professores, pedagogos e diretores na elaboração dos mesmos. E por último, se ainda existem escolas que não possuem o seu *PPP*.

No *NRE-AM-Sul* foi realizada uma entrevista com uma professora da Equipe de Ensino, que respondeu a sete questões a respeito do *PPP*, semelhante às aquelas realizadas com a *CADEP*. As questões que se diferenciaram do *CADEP* foram como o responsável pelo *PPP* recebe esse documento no *NRE* e como a entrevistada definia a função do *PPP* nas escolas.

Após a análise dos primeiros questionários percebeu-se a necessidade da aplicação novamente do mesmo instrumento, agora em forma de entrevista, para que as respostas dadas ao questionário pudessem ser melhor compreendidas pela pesquisadora. Dessa forma, foram realizadas entrevistas, com as mesmas questões do questionário com alguns professores e um vice-diretor. Nessa nova etapa foi entrevistado o professor 3 do Colégio “A”, o professor 5 do Colégio “B”, o professor 3 do Colégio “C”, o vice-diretor do Colégio “D” e o professor 2 do Colégio “E”.

Em algumas destas entrevistas, além das anotações feitas pela pesquisadora foram também realizadas gravações, com a autorização dos entrevistados, sendo que estas foram transcritas. A gravação teve por objetivo registrar todas as expressões orais. Para Ludke:

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais oral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LUDKE, 1986, p.36).

As perguntas dos questionários elaboradas para os professores, diretores e pedagogos dos colégios, além dos responsáveis da *SEED* e do *NRE-AM-Sul* foram de caráter aberto e abordaram sobre o movimento de construção do *PPP* em cada colégio e depois nos órgãos de recebimento do documento. A pesquisa foi realizada tanto com o intuito de analisar o envolvimento daqueles profissionais no processo e a construção do documento, além do retorno do documento já aprovado aos colégios e conseqüentemente o uso do *PPP* nessas mesmas instituições.

Ainda sobre os métodos usados nessa pesquisa, definidos anteriormente como qualitativo e quantitativo, podemos dizer que esses não se excluem em uma

pesquisa, embora difiram quanto à forma e à ênfase dada, ou seja, na dependência do objeto investigado. “É preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto” (GAMBOA, 2000).

Embora possamos encontrar nos métodos qualitativos e quantitativos diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que nos instrumentos de análise estes se oponham, pois pode haver em uma pesquisa a preocupação de diagnosticar um fenômeno, ou seja, além de descrevê-lo pode-se também interpretá-lo para que se obtenha uma melhor explicação dos fenômenos. Assim, para analisar todo o processo de elaboração e uso do *PPP* nos colégios foi preciso unir as metodologias qualitativas e quantitativas, pois somente com o emprego conjunto dos métodos foi possível a obtenção dos dados para a análise e sua interpretação, possibilitando assim reafirmar a validade e a confiabilidade das descobertas realizadas por meio da aplicação das técnicas diferenciadas.

### 3.2 INVESTIGANDO O CAMPO

#### 3.2.1 OS COLÉGIOS PESQUISADOS:

O *Colégio “A”* localiza-se no Município 1, oferece Ensino Fundamental e Médio, funciona em dois turnos: manhã e tarde, e conta com aproximadamente 620 alunos, 20 professores, 2 pedagogos e um diretor.

Este colégio foi fundado por uma congregação católica em 1907, com a finalidade de atender a comunidade no que se refere à educação cultural e religiosa. Em princípio o colégio era particular, entretanto, devido as condições financeiras precárias da própria congregação, em 1956 foi realizado um convênio com a *Secretaria de Educação e Cultura* do estado do Paraná. Todavia, somente no ano de 1982 ficou oficialmente autorizado a funcionar com as séries de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> e posteriormente com as três séries do Ensino Médio.

Pelo fato do prédio do colégio ainda pertencer à congregação religiosa, e por vontade da comunidade local, existe um acordo com a *Secretaria de Estado da Educação do Paraná* para que o cargo de direção seja exercido por uma religiosa,



membro da congregação. A atual diretora, como foi explicado acima, é uma religiosa, formada no curso de Pedagogia, exercendo esta função a 7 anos. Cabe dizer que a diretora anterior exerceu o cargo por 17 anos. Com efeito, mesmo sendo este um colégio público pertencente a Rede Estadual de Ensino, além de não ocorrerem as eleições diretas para a direção da escola, a direção, advinda da congregação religiosa, não possui um limite claro de tempo para o mandato e nem uma forma estabelecida para a sucessão.

Este colégio atende a uma comunidade bastante peculiar, uma comunidade rural, com uma forte influência da cultura dos imigrantes poloneses, que, por sua vez, expressam um sentimento religioso bastante acentuado, que se percebe na gestão da escola pelos membros da comunidade religiosa.

O Colégio "B" está localizado no município 2, oferece ensino fundamental e médio. Conta com 786 alunos matriculados nos turnos da manhã e noite; no período da tarde funciona o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, do sistema municipal, pois o prédio é de propriedade da prefeitura, além das 5ªs séries do sistema estadual. São 17 turmas de Ensino Fundamental que funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite e 06 turmas do Ensino Médio que funcionam nos turnos da manhã e noite.

Este colégio foi fundado em 1983, sendo inaugurado com o nome de Escola Rural Municipal. Naquele período oferecia Ensino Fundamental, o antigo 1º Grau, de 1ª a 5ª série, e as séries subseqüentes foram sendo oferecidas progressivamente, com exceção do Ensino Médio que foi ofertado apenas em 2004. Quanto as turmas do Ensino Fundamental, isto é, de 1ª às 4ª séries, primeiramente havia duas turmas de cada série funcionando nos períodos da manhã e tarde. A 5ª série contava com apenas uma turma, e por um período de 9 anos as séries seguintes também contavam com uma turma de cada série. Ou seja, em 1992 começou a oferecer mais turmas para cada série, um exemplo dessa situação é que atualmente o colégio possui 7 turmas de 5ªs séries.

O Ensino Fundamental foi reconhecido em 03.06.1998 e a autorização de funcionamento para o Ensino Médio ocorreu em 05.02.2004. O Colégio "B" possui uma clientela bastante variada, atende alunos de variadas classes sociais. Porém devido à própria situação do município, que por sua vez, é basicamente agrícola, a maioria dos alunos é proveniente de famílias que se dedicam às atividades ligadas a terra.

O colégio conta com 23 professores, 1 pedagogo<sup>26</sup> e 1 diretor, escolhido por voto direto<sup>27</sup>. O último diretor ficou no cargo por quatro anos, e, o atual iniciou o seu trabalho em janeiro de 2006.

O *Colégio "C"* está localizado no município 1, caracterizando-se como um colégio de bairro<sup>28</sup>, em um local bastante urbanizado. Atende alunos de quatro bairros nos períodos da manhã, tarde e noite, contando com os níveis fundamental e médio.

Em 24 de janeiro de 1990 foi criada a Escola Estadual "C"- Ensino Regular de 1º Grau<sup>29</sup>. Em 1998 foi autorizado o funcionamento do Ensino de 2º Grau Regular, com o Curso de Educação Geral, então passando para a denominação de Colégio Estadual "C"- Ensino Fundamental e Médio. Atualmente este Colégio conta com 1625 alunos distribuídos em 41 turmas, com um corpo docente de 64 professores, além de 1 diretor e 2 vice-diretores, e 2 pedagogos. Este Colégio atende a uma clientela com um nível sócio-econômico proveniente de famílias de baixa renda e de pouca escolarização.

A população atendida é diversificada, pois há famílias fixas na comunidade e outras em transição, contribuindo com grande parte do movimento de transferências expedidas e recebidas pelo Colégio.

O cargo de diretor é escolhido por voto direto. O último diretor ficou no cargo por seis anos, e, o atual, junto dos seus auxiliares, iniciou o seu trabalho em janeiro de 2006.

O *Colégio "D"* localizado no município 3, passou por várias etapas até sua instalação e reconhecimento atual. Em 30 de novembro de 1956, foi instalada oficialmente a Escola Normal e em 22 de dezembro de 1968 a Escola Regional que foi transformada em Ginásio Estadual. Em 15 de fevereiro de 1982 ficou autorizado o funcionamento nos termos da legislação vigente, a Escola Estadual "D" de 1º Grau. Em 1987 foi autorizado o funcionamento gradativo de 5ª a 8ª séries do 1º grau noturno. Em 04 de outubro de 1995 foi reconhecido o curso de 2º grau - Educação Geral – Ensino Regular do Colégio "D" Ensino Fundamental e Médio. Em

---

<sup>26</sup> Esclarecendo que no ano de 2005, o ano da reformulação do PPP, esse colégio não contava com nenhum pedagogo.

<sup>27</sup> Os pais, os alunos, os professores e os funcionários que escolhem o diretor.

<sup>28</sup> Área urbana afastada do centro.

<sup>29</sup> Nesse período ainda essa modalidade de ensino não era denominado de ensino fundamental, assim como também não se falava em ensino médio.

decorrência desse reconhecimento a Escola passou a denominar-se Colégio “D” Ensino Fundamental e Médio.

A clientela do colégio vem de todos os bairros do município 3, nessas atividades econômicas desenvolvidas são primárias (agricultura, pecuária e extrativismo vegetal).

Este colégio conta com um diretor, um diretor auxiliar, 30 professores, 4 pedagogos e com 1.132 alunos distribuídos em 31 turmas, e, em três turnos (manhã, tarde e noite). O cargo de diretor é escolhido por voto direto. O último diretor ficou no cargo por quatro anos, e, o atual diretor e o seu auxiliar iniciaram o mandato em janeiro de 2006.

O Colégio “E” está localizado no município 1, iniciou suas atividades educacionais no ano de 1908, apenas com instrução primária, que atenderia somente alunos do sexo masculino. No ano de 1914, o estabelecimento passou a chamar-se Casa Escolar, e, em 1919, Grupo Escolar. Em 1945, houve a estadualização do estabelecimento, funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite). Em 1972 foram implantados o Ensino Supletivo e a Educação Integrada. Em 30 de setembro de 1976, a escola passou a denominar-se Escola Estadual “E”.

Em 11 de dezembro de 1980 foi criado o Ensino Supletivo. Em 1º de março de 1991, houve a municipalização de todo o ensino de 1ª a 4ª séries, passando a atender apenas o ensino de 5ª a 8ª séries, tanto regular como supletivo.

Em 1997 o Colégio “E” iniciou suas atividades com o Ensino Médio, usando a nomenclatura de Colégio Estadual “E” Ensino de 1º e 2º Grau Regular e Supletivo.

Atualmente o Colégio “E” Conta com Ensino Fundamental e Médio, com 39 turmas, 1381 alunos, 57 professores, 6 pedagogos, 1 diretor e 1 vice-diretor, os quais ocupam o cargo de direção desde o ano de 2001.

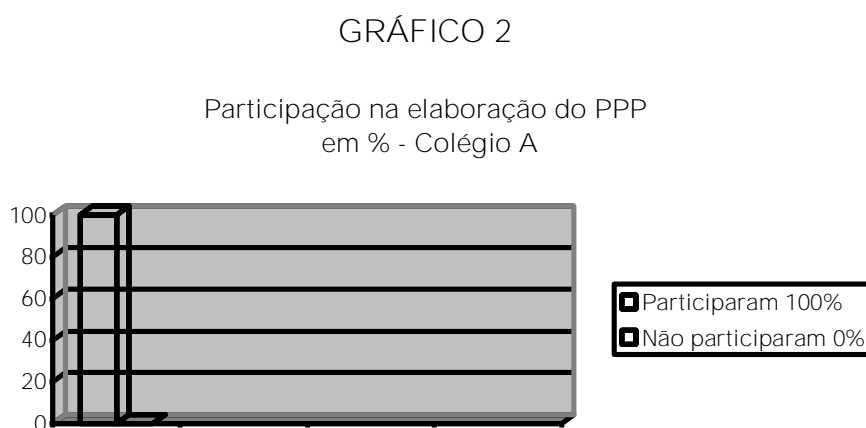
### 3.3 OS DADOS OBTIDOS

A análise dos dados obtidos nos questionários respondidos foi aqui realizada a partir das perguntas formuladas e, em um primeiro momento, individualmente em cada colégio pesquisado. Assim, os subitens que seguem no texto são relativos as perguntas e aos colégios separadamente, para posteriormente, a análise ser feita de maneira geral.

Para uma melhor compreensão dos dados apresentados a seguir é importante a explicitação da amostra da pesquisa. Assim, em um universo de cento e noventa e quatro (194) professores dos cinco colégios pesquisados sessenta e três (63) professores responderam ao questionário elaborado (ANEXO 1). No Colégio “A” dentre os vinte (20) professores do quadro docente, dez (10) responderam ao questionário. Dos vinte e três (23) professores do Colégio “B”, treze (13) responderam ao questionário. No Colégio “C”, dos sessenta e quatro (64) professores, onze (11) responderam o questionário. Dos trinta (30) professores do Colégio “D”, treze (13) responderam o questionário e no Colégio “E”, dos cinquenta e sete (57) professores, dezesseis (16) responderam ao questionário.

3.3.1 PERGUNTA 1: *Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do seu colégio? Como?*<sup>30</sup>

3.3.1.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO “A”:



No Colégio “A” foram respondidos 10 questionários do total de 20 entregues aos professores. Desse modo, as porcentagens que aparecem sobre as respostas no texto e demonstradas nos gráficos correspondem apenas aos professores participantes da pesquisa.

Todos os dez (10) professores que responderam ao questionário responderam afirmativamente sobre a participação na construção do *PPP*, ou seja, 100% dos docentes entrevistados responderam sim a participação. Todavia, como a

<sup>30</sup> Questão 5 do questionário.

pergunta era aberta havendo uma segunda parte sobre a forma de participação, os professores responderam de forma variada sobre as maneiras de participação. Alguns dos professores responderam estar participando da reformulação do documento, referindo-se assim, a uma nova versão do documento que ainda seria enviando ao *NRE*, e não ao documento já elaborado. Ainda sobre a forma de participação, alguns professores que afirmaram terem participado da construção do *PPP*, consideraram essa participação apenas junto a sua disciplina específica.

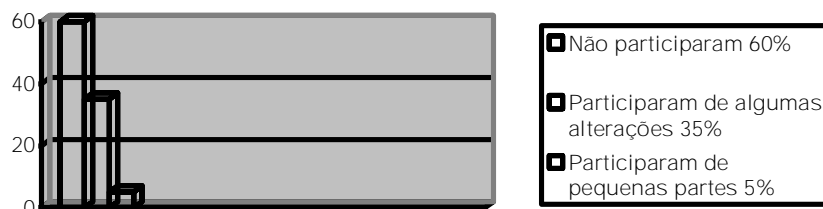
Em resposta a essa questão um dos professores disse:

*"Participei. Elaborando junto com outra professora da área as diretrizes da disciplina de Matemática"* (Professor/a nº 8 – Colégio "A")

### 3.3.1.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO "B":

GRÁFICO 3

Participação na elaboração do PPP  
em % - Colégio B



No Colégio "B", dentre os treze (13) professores que responderam ao questionário, notou-se por meio das respostas dadas formas distintas de participação dos professores ao responderem simplesmente sobre se participaram ou não na construção do *Projeto Político-Pedagógico*, assim como ocorreu nas respostas do Colégio "A". Dentre os questionários respondidos, 60% dos professores responderam que não participaram da elaboração do *PPP*. Já 35% dos 13 professores afirmaram ter participado em algumas reformulações e 5% afirmaram a sua participação em pequenas partes. Assim, ao responderem a questão sobre a sua participação esses professores já responderam explicitando a forma de participação, talvez na tentativa de demonstrarem que tiveram sim uma participação, ainda que pequena, ou em partes específicas. Ao responderem à questão os 35%

que responderam terem participado em algumas reformulações se referiram a uma segunda versão do *PPP*, diferente da versão preliminar de 2000. Esta segunda versão foi uma exigência do *NRE – AM-Sul* que deveria ser entregue em 14 de dezembro de 2005. Em relação as respostas dadas sobre a versão de 2000, os 5% professores responderam que participaram na elaboração de pequenas partes. As *partes* citadas nas entrevistas são relativas às disciplinas de atuação desses professores.

*“Participei em partes (pequena). Discussões em encontros da disciplina. Na escola somente se comentou rapidamente que o PPP deveria ser feito”.* (Professor/a nº 4 – Colégio “B”)

Alguns professores, ao responderem à primeira pergunta do questionário relataram terem participado de encontros em que estavam presentes também a equipe pedagógica do colégio e o diretor. Nesses encontros disseram que foram discutidos textos selecionados pela Equipe de Ensino do *NRE – AM-Sul*.

*“Participei parcialmente em alguns encontros de professores realizados no colégio”.* (Professor/a nº 5 – Colégio “B”)

Os 60% dos professores que responderam não terem participado da elaboração do *PPP* argumentaram que ao chegarem na instituição o *PPP* já estava pronto. Alguns ainda relataram que apenas leram os textos selecionados sobre o assunto. Neste grupo de entrevistados foi respondido que o diretor do colégio elaborou o *PPP* em 2005. Em relação ao documento elaborado no ano 2000, os mesmos professores afirmaram desconhecerem. Este grupo de professores afirmou ter participado de encontros em que foram discutidas outras questões pedagógicas, e houve apenas menções sobre a necessidade de reformulação do *PPP* de 2005.

Quanto ao *PPP* vigente, isto é, o de 2000, os professores que alegaram ter tido alguma participação, afirmaram não ter participado da reformulação do documento de 2005. Os professores tiveram uma mínima ou quase nenhuma participação. Na fala de um professor:

*“Só lemos textos, o diretor elaborou”* (Professor/a nº 10 – Colégio “B”)

Outro professor:

*“No PPP anterior, os professores tiveram alguma participação, mas no PPP que será usado no próximo ano, os professores tiveram mínima ou quase nada de participação”. (Professor/a nº 7 – Colégio “B”)*

### 3.3.1.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO “C”:

GRÁFICO 4

Participação na elaboração do PPP  
em % - Colégio C



Nos onze (11) questionários respondidos pelos professores deste colégio 100% das respostas foram afirmativas em relação à participação na elaboração do PPP. As formas também foram diversificadas, isto é, alguns professores responderam que ajudaram a redigir a parte específica das disciplinas, como conteúdos, metodologias e avaliações, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Outros afirmaram terem participado através de reuniões e debates de textos previamente escolhidos com a equipe pedagógica do colégio. Também relataram que as participações na elaboração do PPP se deram por meio de pesquisas sobre o assunto e a realização de cursos sobre o tema, promovidos pela SEED.<sup>31</sup> Foi relatada também a participação por meio da formação de grupos de estudo por disciplina. Alguns professores responderam que participaram, pois, alegaram terem lido e analisado o PPP que estava pronto no colégio.

<sup>31</sup> Os cursos que os professores se referiram são aqueles oferecidos pela SEED através dos NREs às escolas no início do ano letivo e no recesso de julho. Esses cursos são desenvolvidos através de discussões dos textos que a SEED e NRE mandam para os professores lerem e responderem questões sobre os mesmos temas lidos, e, enviados ao NRE depois de pronto através dos pedagogos da escola.



## 3.3.1.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO "D" :

GRÁFICO 5

Participação na elaboração do PPP  
em % - Colégio D



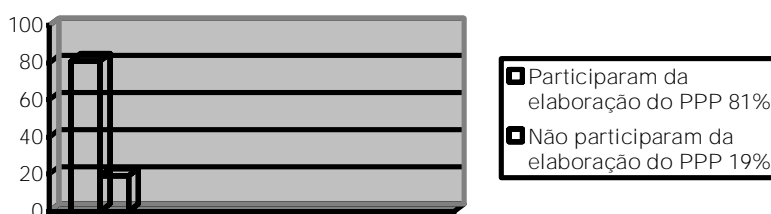
Neste colégio todos os treze (13) professores que responderam ao questionário afirmaram terem participado da elaboração do PPP. Essa participação, como nos outros colégios pesquisados, se deu de várias formas. Dentre as formas de participação relataram participar na elaboração e organização das disciplinas específicas, nas reuniões, nos cursos, nos debates sobre as questões curriculares e pedagógicas, realizados nos colégios e também, na formação de grupos de estudos por área de conhecimento. Destacando a fala de um dos professores:

*"Participei como integrante nas discussões e decisões de algumas mudanças ou permanências de aspectos do projeto". (Professor nº 4 – Colégio "D")*

## 3.3.1.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO "E" :

GRÁFICO 6

Participação na elaboração do PPP  
em % - Colégio E



A participação destes professores na construção do *Projeto Político-Pedagógico* aconteceu de forma parcial. Dos dezesseis (16) professores, 81% responderam afirmativamente sobre a participação. Estes professores descreveram que esta participação se deu através de encontros no formato de grupos de estudos por área. Outros professores afirmaram apenas terem contribuído com sugestões e/ou opiniões na finalização do documento. Alguns docentes caracterizaram sua participação como sendo realizada através de uma visão “holística” sobre o *PPP*, sem especificar o que isso significou. Na fala de um dos professores:

*“Estamos participando por área, em conjunto com a equipe pedagógica através de grupos de estudos”.*(Professor/a nº7 – Colégio “E”)

A construção do *PPP* desse colégio não contou com a participação de 19% dos professores entrevistados. Os mesmos alegaram que ao chegarem a esta instituição de ensino o documento já estava concluído, como relata um dos professores:

*“Participei relativamente, pois a proposta em si já havia sido construída. Só participei da discussão final”.* (Professor/a nº8 – Colégio “E”)

### 3.3.2 PERGUNTA 2: *Você conhece o documento final elaborado?*<sup>32</sup>

#### 3.3.2.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO “A”

GRÁFICO 7

Conhecimento do PPP  
em % - Colégio A



90% dos professores entrevistados do Colégio “A” afirmam conhecer todo o texto do *PPP*. Apenas 10% responderam que não conhecem o documento completo,

<sup>32</sup> Questão 6 do questionário.

isto é, que conhecem algumas partes. Estes 10% de professores possuem contrato pelo *Processo Simplificado de Seleção – PSS*<sup>33</sup>.

Entretanto, quando o professor afirma que conhece o documento, na maior parte das vezes isso significa que ele conhece somente a parte específica da sua disciplina, que talvez nem seja mesmo o documento final. A fala do Professor nº 8 deste colégio é bastante significativa, pois na medida em que ele afirma ter participado somente da elaboração da sua disciplina específica, pode-se inferir o seu desconhecimento do documento.

*“Participei. Elaborando junto com outra professora da área as diretrizes da disciplina de Matemática” (Professor nº 8 – Colégio “A”)*

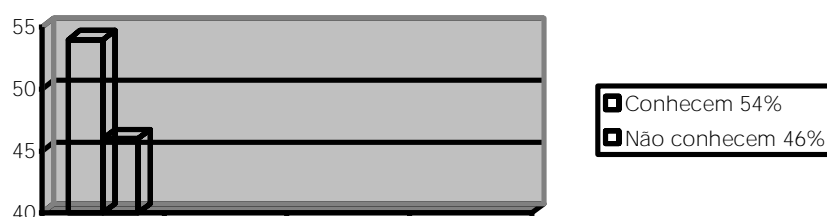
Em outra resposta para esta pergunta, um professor afirmou desconhecer o documento porque o mesmo não está pronto, referindo-se ao documento de 2005. Para este professor:

*“O documento ainda está em construção”(Professor/a nº 4 – Colégio “A”)*

### 3.3.2.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO “B”

GRÁFICO 8

Conhecimento do PPP  
em % - Colégio B



Quanto ao texto final do *PPP* elaborado, no Colégio “B”, 54 % dos 13 professores, que responderam que conhecem o *PPP* e 46 % afirmaram desconhecer o documento.

<sup>33</sup> Processo Simplificado de Seleção é uma seleção de candidatos à vaga de professores, com contrato anual, realizado pela Secretaria de Estado de Educação.

### 3.3.2.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO "C"

GRÁFICO 9

Conhecimento do PPP  
em % - Colégio C



Apesar de todos os professores do Colégio "C" terem afirmado que participaram da elaboração do *PPP* do colégio, 67% dos professores responderam que conhecem, mas os mesmos dizem que esse documento está sendo reescrito. E 33% dos onze (11) professores que responderam o questionário não conhecem o documento final elaborado. Segundo a resposta dada por um dos professores:

*"O atual, não". (Professor/a nº 5 – Colégio "C")*

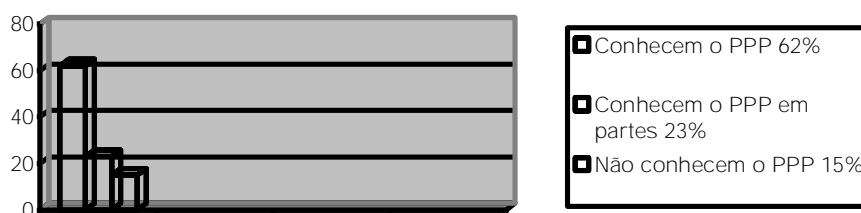
Outro professor:

*"Depois de pronto li apenas uma vez". (Professor nº 10 – Colégio "C")*

### 3.3.2.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO "D"

GRÁFICO 10

Conhecimento do PPP  
em % - Colégio D

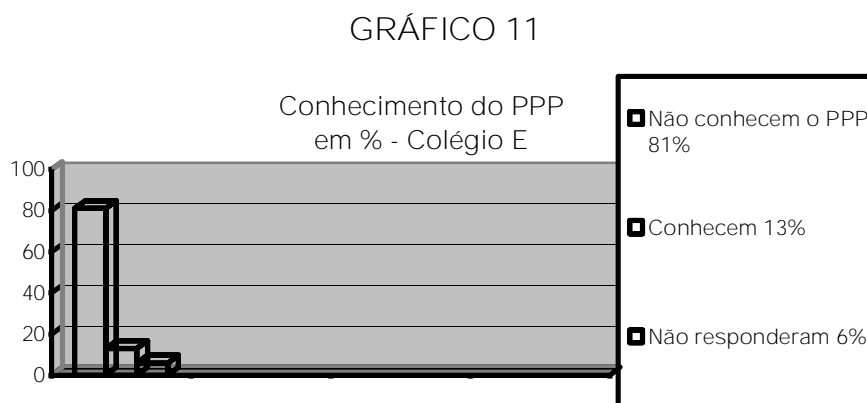


Por mais variada que tenha sido a participação dos docentes do Colégio "D", conforme as respostas dadas no questionário na construção do *PPP*, nem todos

conhecem o documento final elaborado. 62% dos treze (13) professores entrevistados responderam que conhecem o *PPP*, 23% relataram que conhecem o *PPP* em partes, e, 15% dos professores que responderam o questionário não conhecem o *PPP* do colégio. Um dos professores respondeu:

“Sim, pois foi elaborado por todos os professores”. (Professor/a nº 5 – Colégio “D”)

### 3.3.2.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO “E”



Dos dezesseis (16) docentes que responderam o questionário 81% afirmaram que não conhecem o *PPP* porque esse documento encontra-se em fase de construção, justificaram que é impossível o seu conhecimento por completo. 13% afirmaram que conhecem o documento final elaborado, e, 6% não responderam a essa questão. Na fala de um dos professores:

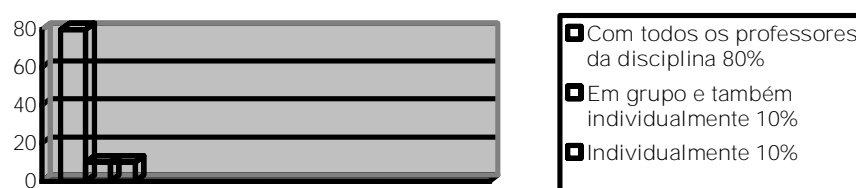
*“Por estar em fase de desenvolvimento, o documento encontra-se inacabado, portanto não conheço”.* (Professor/a nº 7 – Colégio “E”)

### 3.3.3 PERGUNTA 3: *Como foi a elaboração da sua disciplina? Você participou? Outros professores participaram?*<sup>34</sup>

#### 3.3.3.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO "A"

GRÁFICO 12

A participação dos docentes na elaboração das disciplinas no PPP em % - Colégio A



Quanto a participação dos docentes na elaboração dos itens relacionados com a sua disciplina, 80% dos professores do Colégio "A" que responderam o questionário disseram que aconteceu de forma conjunta, ou seja, com todos os professores da disciplina. 10% responderam que dividiram os documentos e elaboraram conclusões tanto em grupo como individualmente. 10% responderam que elaboraram a parte de suas disciplinas sozinhos. Um dos professores entrevistados, disse:

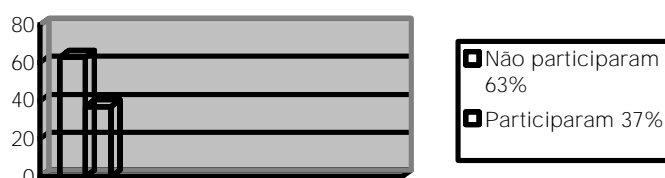
*"Fiz o PPP da minha disciplina sozinho, tive um pouco de dificuldade quanto à bibliografia". (Professor/a nº 1 – Colégio "A")*

<sup>34</sup> Questão 7 do questionário.

## 3.3.3.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO "B"

GRÁFICO 13

A participação dos docentes na elaboração  
das disciplinas no PPP  
em % - Colégio B



Todos os treze (13) professores que responderam o questionário não conseguiram explicar com clareza como foi elaborada a parte de sua disciplina inserida no *Projeto Político-Pedagógico* da escola. 63% dos 13 professores afirmam que não participaram da elaboração do *PPP*. Os outros 37% afirmam que participaram da elaboração do *PPP*, pois fazem parte do QPM do Estado. Um professor respondeu que:

*"Participaram os professores que pertencem ao QPM". (Professor/a nº 12 – Colégio "B")*

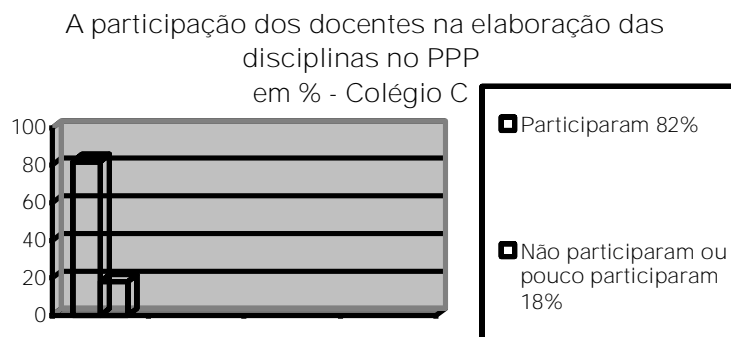
Outro professor respondeu que:

*"Nos encontros sobre Diretrizes Curriculares eu participei juntamente com outros professores, mas o documento final foi elaborado somente pelo diretor da escola".(Professor/a nº 1 – Colégio "B")*



## 3.3.3.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO "C"

GRÁFICO 14



A participação na elaboração da parte das disciplinas no Colégio "C" foi de 82% dentre os onze (11) docentes que responderam o questionário. Os entrevistados descreveram as várias formas de participação, citaram a participação de todos em reuniões em que foi debatido o tema do *PPP*, a leitura de textos e resolução de questões relacionadas ao tema e grupos de estudos por área de conhecimento. Dos 18% que não participaram ou contribuíram minimamente, os argumentos foram a falta de tempo para que todos os professores de todas as áreas se reunissem, em um tempo que fosse realmente proveitoso para construir algo da vontade coletiva. Um professor respondeu que:

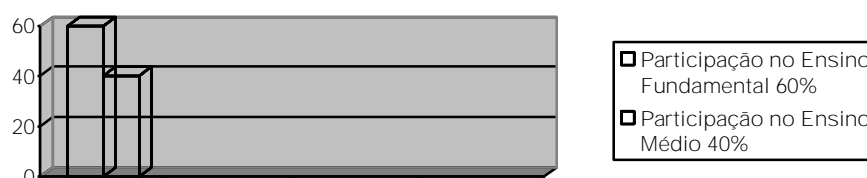
*"Participei onde foi elaborado por mim. Não houve participação de outros professores devido a dificuldade de encontros em comum, devido aos horários distintos". (Professor/a nº 1 – Colégio C)*

Afirmaram que também sentiram falta de conhecer a realidade da comunidade, pois disseram que deveria ser a partir desse ponto a possibilidade de construir um *Projeto Político-Pedagógico*.

## 3.3.3.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO "D"

GRÁFICO 15

A participação dos docentes na elaboração das disciplinas no PPP em % - Colégio D

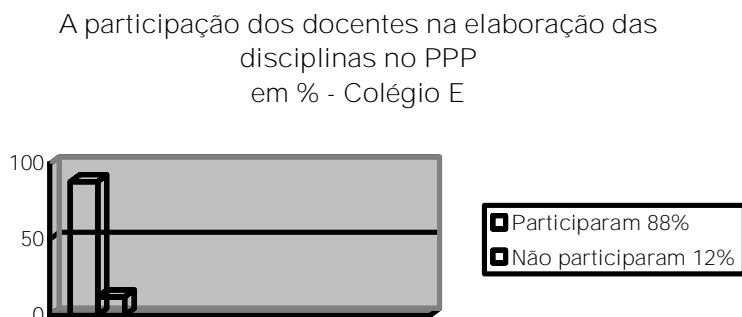


Sobre a participação dos docentes desse colégio na elaboração das disciplinas e como eles perceberam a participação dos colegas da mesma área, constatou-se que todos os entrevistados participaram, porém de forma diferenciada, pois o Ensino Fundamental foi separado do Ensino Médio, ou seja, os professores não participaram dessas duas modalidades, os professores explicaram que o Ensino Médio, por exemplo, ficou a cargo daqueles docentes com mais experiência, ou seja, com mais tempo de serviço e com mais cursos de capacitação, pois, julgavam que nesse grau de ensino o projeto era mais complicado. Dessa forma, a divisão ficou 60% dos (treze) 13 professores entrevistados participaram da elaboração das disciplinas do Ensino Fundamental, e, 40% dos professores participaram do Ensino Fundamental. Conforme relatou um dos professores entrevistados:

*"Sim participei. Somos em duas professoras que trabalham com o Ensino Médio, mas em seis desta área. Acabei fazendo o trabalho sozinha, pois 'tenho mais experiência' e 'fiz mais cursos sobre isso'. As outras, que também atuam de 5ª a 8ª preferiram o outro planejamento, pois o do Ensino Médio é complicado". (Professor/a nº 11 – Colégio D)*

## 3.3.3.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO "E"

GRÁFICO 16



88% dos entrevistados responderam que participaram junto a alguns professores da mesma área que atuam. Os professores que participaram disseram que essa participação se deu na forma de reuniões, nas quais os docentes expunham suas opiniões acerca dos conteúdos, formas de avaliação, metodologias e outros itens relacionados a sua disciplina. Também relataram a construção fragmentada do *PPP*. 12% dos dezesseis (16) professores que responderam o questionário disseram que não participaram da elaboração das disciplinas. Segundo um dos professores que respondeu o questionário:

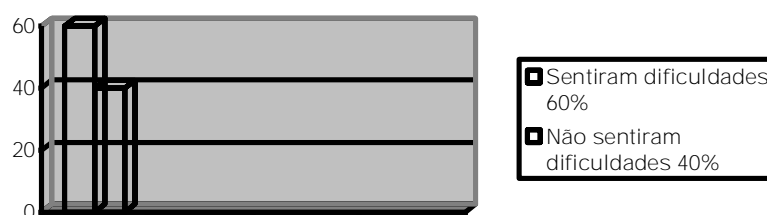
*"O objetivo seria que todos os professores participassem de forma coletiva. Entretanto, acontecia que cada professor fazia uma parte e juntava com as outras. Era um 'encaixe' antes de uma 'construção'".* (Professor nº 5 – Colégio E)

### 3.3.4 PERGUNTA 4: *Você sentiu alguma dificuldade para elaborar o PPP? Explique.*<sup>35</sup>

#### 3.3.4.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO "A"

GRÁFICO 17

Dificuldades para elaborar o PPP em %, entre os 10 professores - Colégio A



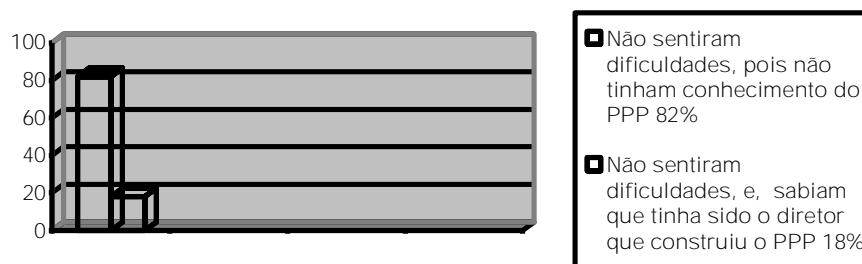
Com relação as dificuldades encontradas para elaborar o *PPP*, 60% dos professores que responderam o questionário para o Colégio "A" sentiram dificuldades nessa elaboração. Os motivos relatados foram diversos, dentre eles a falta de material bibliográfico na escola, além da necessidade de muita leitura e a falta de fundamentação teórica e de uma "corrente filosófica" para a elaboração do documento. Também se relatou a falta de apoio didático e pedagógico para auxiliar os professores no processo de construção. 40% dos professores relataram não sentirem dificuldades, afirmando que o NRE-AM-Sul enviou textos para reflexão, além de uma bibliografia acessível.

<sup>35</sup> Questão 8 do questionário.

## 3.3.4.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO "B"

GRÁFICO 18

Dificuldades para elaborar o PPP em %, entre os 13 professores - Colégio B



No Colégio "B" ao responderem esta pergunta mencionaram a reformulação do *PPP* em 2005 que deveria ser enviada ao NRE até 14 de dezembro do mesmo ano. Desse modo, a questão não foi respondida como no colégio anterior e sim sobre o conhecimento ou não do documento relacionado as dificuldades.

82% dos professores responderam que não tinham conhecimento da reformulação do *PPP*. Portanto não houve participação dos docentes na reformulação. 18% dos professores que responderam o questionário afirmaram que esta versão do *PPP* apenas o diretor construiu.

No início do ano letivo de 2006, havia outra direção no colégio e iniciou-se um trabalho de forma mais participativa. Para tanto foi relatado que ocorreu um encontro no qual se discutiu, ainda que de forma rápida, a re-reformulação do *Projeto Político-Pedagógico* desse colégio<sup>36</sup>.

Em relação a pergunta formulada, isto é, sobre as dificuldades para com a elaboração do *PPP* os professores entrevistados responderam que não sentiram dificuldades, pois não tiveram uma participação significativa na construção do *PPP*, sendo que muitos relataram apenas terem lido textos nos encontros realizados. Os mesmos afirmaram ainda que não sentiram dificuldade na parte específica da disciplina que lecionavam, deixando vago com relação a outros elementos do *PPP*, alegando também que todo projeto dá trabalho. Na fala de um dos professores:

*"Era só para ler textos e mudar algumas coisas que estavam repetidas".*  
(Professor/a nº 10 – Colégio "B")

<sup>36</sup> Entrevista do professor 2.

## 3.3.4.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO "C"

GRÁFICO 19

Dificuldades para elaborar o PPP, em %  
entre os 11 professores - Colégio C



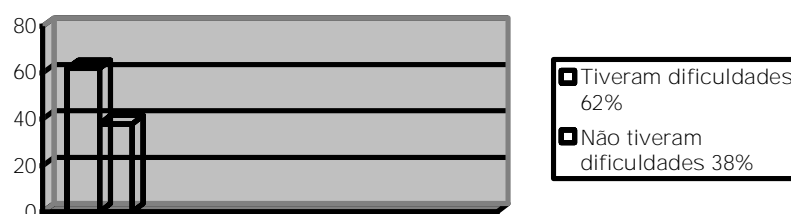
64% dos onze (11) professores que responderam o questionário sentiram dificuldades na elaboração do *PPP*, isso aconteceu, segundo esses professores, devido a vários fatores, entre eles, em virtude da grande importância do documento e pelo desconhecimento que os professores tinham inicialmente do *Projeto Político-Pedagógico*. Vários docentes relataram que antes desse momento, nunca tinham participado da elaboração de nenhum tipo de projeto antes. Para os mesmos o tempo disponível para a entrega do projeto pronto para o Núcleo Regional era pequeno, e, que este documento exige um trabalho extenso, pois existem muitas implicações e o material mandado pela SEED era também muito extenso. Ao registrar as análises do material estudado sobre o *PPP*, a dificuldade citada pelos entrevistados foi conciliar prática e teoria num contexto real. 18% dos professores relataram não terem sentido dificuldades, porque, segundo eles, o *PPP* foi elaborado coletivamente o que facilitou essa construção e também, ao contrário do outro grupo de professores, disseram que prática e teoria estavam alinhadas. 18% sentiram uma mínima dificuldade em alguns tópicos do *PPP*, os quais não foram citados. Um dos professores que sentiu dificuldade, justificou que:

*"Senti dificuldades. O material mandado pela SEED para a elaboração do PPP era bastante extenso e o prazo para a realização do PPP era pequeno".*  
(Professor/a nº 9 – Colégio "C")

## 3.3.4.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO “D”

GRÁFICO 20

Dificuldades para elaborar o PPP, em %  
entre os 13 professores - Colégio D



Dos treze (13) professores que responderam o questionário do Colégio “D”, 62% deles mencionaram que sentiram dificuldade para elaborar o *PPP*, eles argumentaram que esse colégio ainda não havia conseguido definir sua “filosofia”, pois cada professor ou cada área de conhecimento, planejava suas atividades conforme “o gosto da maioria”<sup>37</sup>.

Os professores assinalam que a dificuldade vinha também das normas que deviam ser seguidas segundo a indicação do NRE, diziam que tudo era muito vago, e, quando eles faziam e pensavam que estava bom o NRE dizia então que “*não pode isso, não pode aquilo*”<sup>38</sup>. A dificuldade também apareceu no momento de elaborar os textos, porque eles sentem muita dificuldade para escrever, como diz um dos professores:

*“Sim. Às vezes falta palavra adequada. A gente sabe como falar, mas na hora de escrever é o problema”.* (Professor/a nº 1 – Colégio “D”)

Foi citada também a falta de tempo e de espaço físico para planejar e executar o documento do *PPP*. E por fim falou-se que o *PPP* ainda é um assunto novo para eles, e, tudo que é novo pode assustar. Para os 38% dos professores que afirmaram não existir dificuldades para elaborar o *PPP*, expuseram que receberam apoio da direção e da equipe pedagógica para essa elaboração. Outros disseram que como elaboraram apenas a parte de suas disciplinas não sentiram dificuldades, pois era dentro de suas áreas específicas, ou seja, suas áreas de conhecimento.

<sup>37</sup> Parte da resposta do professor nº 11.

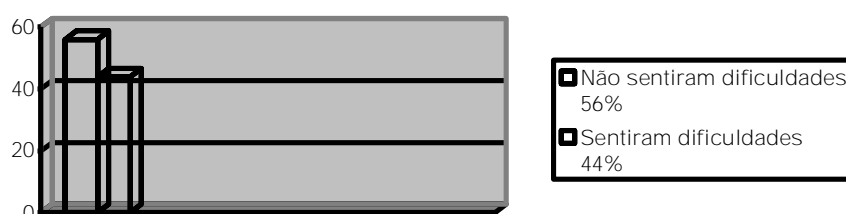
<sup>38</sup> Parte da resposta do professor nº 4.



## 3.3.4.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO "E"

GRÁFICO 21

Dificuldades para elaborar o PPP, em %  
entre os 16 professores - Colégio E



Para 56% dos entrevistados não houve dificuldades, entretanto, apesar da resposta referir-se a ausência de dificuldades, alguns docentes relataram que há uma grande distância entre a elaboração do *PPP*, a prática pedagógica e a organização administrativa da escola. Já 44% dos dezesseis (16) professores entrevistados sentiram dificuldades, explicaram que em algumas disciplinas quando havia uma nova abordagem de conceitos houve divergência de opiniões entre docentes. Também a dificuldade apareceu nas teorias que deveriam ser trabalhadas devido a falta de preparo, ou seja, do estudo antecipado da bibliografia. Questões operacionais também foram colocadas como geradoras de dificuldades. Estas dificuldades foram exemplificadas quando foi falado sobre o tempo que os professores dispunham para elaborar o *PPP*. Afirmando estes que o tempo era curto e desencontrado entre os docentes da mesma área, isso tudo somado a falta de espaço físico para o encontro dos docentes, para discussão e análise de temas de suas disciplinas.

Na fala de um dos professores:

*"Para elaborar não. Porém acho que há uma enorme distância entre a elaboração e a prática."* (Professor/a nº16 – Colégio "E")

### 3.3.5 PERGUNTA 5: *Você participou de cursos sobre o PPP?*<sup>39</sup>

#### 3.3.5.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO “A”

GRÁFICO 22

Participação em cursos sobre o PPP  
em % entre os 10 professores  
Colégio A



Respondendo sobre os cursos que foram oferecidos pela SEED sobre o *PPP*, realizados no próprio colégio e também em outros locais designados pelo NRE-AM-Sul, observou-se a participação de 80% dos professores que responderam o questionário do Colégio “A”, sendo que os outros 20%, com contrato PSS, não participaram, devido ao fato de que normalmente na semana de planejamento, que antecede o início das aulas, ou seja, no início do ano letivo. Isso acontece porque os professores com contratos PSS ainda não estão exercendo a função e iniciam sempre o trabalho docente após os demais professores do Quadro Próprio do Magistério - QPM.

Segundo um professor entrevistado:

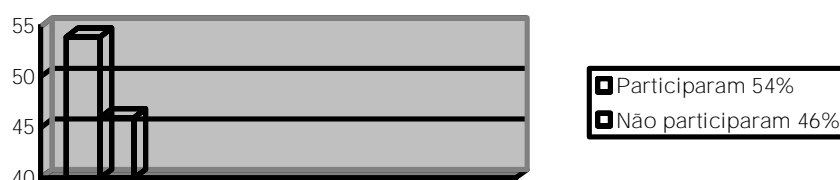
*“Participei de um curso de capacitação ofertado pelo Estado no início do ano letivo”.* (Professor/a nº 4 – Colégio “A”)

<sup>39</sup> Questão 9 do questionário.

## 3.3.5.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO "B"

GRÁFICO 23

Participação em cursos sobre o PPP  
em % entre os 13 professores  
Colégio B



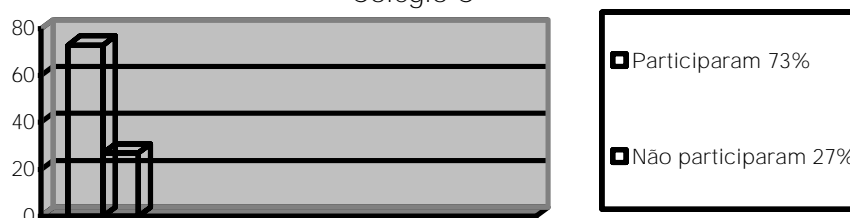
Os docentes do Colégio "B" que responderam o questionário citaram os cursos realizados no colégio, ou seja, aqueles realizados na semana pedagógica no início do ano letivo, além de outros assuntos também foi tratado do *PPP*. 54% dos professores responderam que participaram de cursos sobre o *PPP*, já 46% não participaram dos cursos sobre o *PPP*. Um dos professores respondeu que:

*"Em alguns cursos foi comentado sobre o PPP superficialmente". (Professor/a nº 11 – Colégio "B")*

## 3.3.5.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO "C"

GRÁFICO 24

Participação em cursos sobre o PPP  
em % entre os 11 professores  
Colégio C



Os docentes que responderam o questionário do Colégio "C", mencionaram que os cursos ofertados pela SEED foram "aqueles de início de ano letivo e/ou de início do segundo semestre", no próprio colégio, em que os professores, diretores e equipe pedagógica param para discutir vários assuntos de ordem administrativa e

pedagógica da escola, além de ter sido discutido o *Projeto Político-Pedagógico*. Esses momentos são considerados pelo como cursos de preparação para a elaboração do *PPP*. Tendo em vista essa situação 73% dos docentes responderam que participaram sim de cursos.

*"Participei no ano de 2005, iniciando o ano". (Professor/a nº 3 – Colégio "C")*

Já 27% dos professores responderam que não participaram de cursos relacionados com o *PPP*.

#### 3.3.5.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO "D"

GRÁFICO 25

Participação em cursos sobre o PPP  
em % entre os 13 professores  
Colégio D



No Colégio "D" os cursos sobre o *PPP* tiveram a participação de 69% dos professores, esses cursos foram aqueles que se realizaram no próprio colégio. Os professores consideraram cursos as reuniões pedagógicas de início de ano letivo na escola, também os grupos de estudos por área. Para estes encontros a SEED enviava textos sobre as disciplinas específicas e os professores liam e debatiam entre eles, além de responderem questões que eram posteriormente enviadas aos NREs. 31% dos professores responderam que nunca tinham participado de cursos sobre o *PPP*.

## 3.3.5.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO "E"

GRÁFICO 26

Participação em cursos sobre o PPP  
em % entre os 16 professores  
Colégio E



75% dos professores que responderam o questionário do Colégio "E" disseram que não participaram de cursos sobre esse tema específico. Apenas 25% responderam que sim, e, esses cursos aconteceram em forma de reunião pedagógica, e ainda havia uma divisão entre os professores, pois eram divididos por grau de ensino, ou seja, os que lecionavam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo um dos professores:

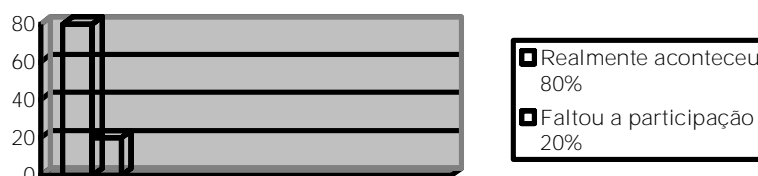
*"Só participei do Ensino Fundamental". (Professor/a nº 2 – Colégio "E")*

3.3.6 PERGUNTA 6: *Como você sentiu a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP?*<sup>40</sup>

## 3.3.6.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO "A"

GRÁFICO 27

% dos 10 professores que perceberam ou não a  
interação da direção e da equipe pedagógica na  
elaboração do PPP



<sup>40</sup> Questão 10 do questionário.

Sobre a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP*, 80% dos dez (10) professores que responderam o questionário no Colégio “A” relataram que “realmente aconteceu uma interação”, pôde-se perceber o comprometimento da equipe pedagógica e da direção na construção desse documento. Para o professor nº6 do Colégio “A”:

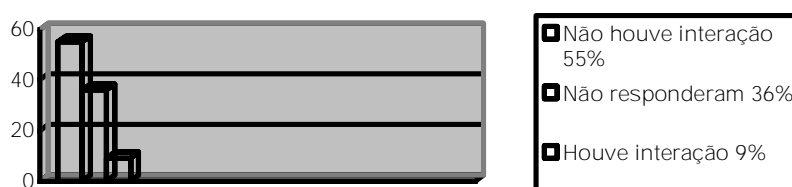
*“Houve comprometimento de ambas as partes”. (Professor nº6 - Colégio “A”)*

Dentre as respostas apenas 20% dos docentes responderam que faltou a participação da direção e da equipe pedagógica. Esta participação, segundo os professores, deveria ter sido de uma forma mais direta, ou seja, um acompanhamento “sem quebras” para não comprometer o processo de construção do *PPP*.

### 3.3.6.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO “B”

GRÁFICO 28

% dos 13 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP*



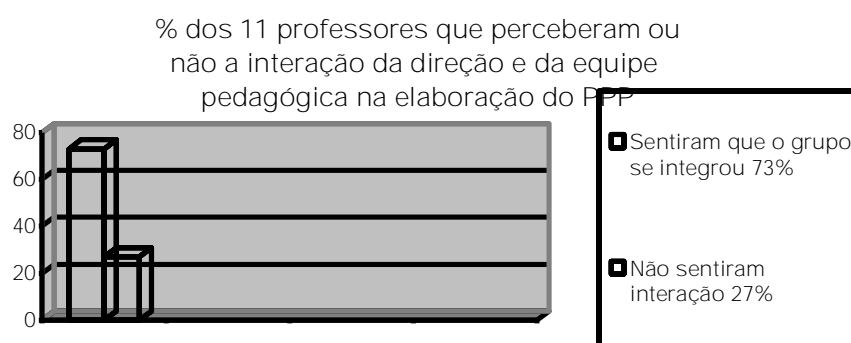
55% dos treze (13) professores entrevistados afirmaram que não houve interação entre professores, direção e equipe pedagógica, relataram que foi a direção que reformulou o *PPP* sem a participação dos professores, pois nem mesmo havia pedagogos trabalhando no colégio em 2005, e, que se tivesse acontecido uma interação eles estariam a par de todo o processo de elaboração do *PPP*. Segundo um dos professores:

*“Não houve interação, pois a elaboração foi feita somente pelo diretor e na escola não havia equipe pedagógica”. (Professor/a nº 1 – Colégio “B”)*

36% não responderam essa questão. Outros 9% dos professores entrevistados responderam que havia interação sim, e, além disso sentiram um empenho por parte da direção para a elaboração do *PPP*, mas que, entretanto, esse empenho não foi suficiente, pois não houve tempo para que professores e equipe pedagógica concluíssem juntos o documento final.

### 3.3.6.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO "C"

GRÁFICO 29



73% dos onze (11) docentes que responderam o questionário afirmaram que o grupo se integrou e que estavam todos preparados, tanto a equipe pedagógica como a direção, que por sua vez, proporcionaram discussões para que todos se envolvessem nos estudos e elaboração do *PPP*. Mas por 27% dos entrevistados a interação da direção e da equipe pedagógica não foi percebida.

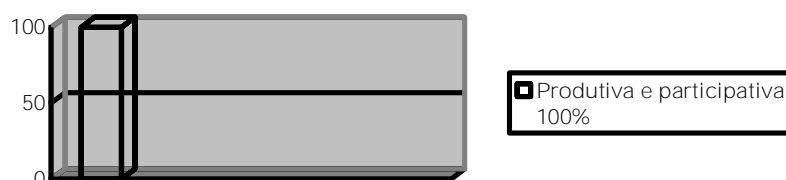
Para um dos professores:

*"Não houve interação, pois o tempo utilizado pela direção foi apenas para mostrar o tamanho do trabalho que nós professores deveríamos elaborar".*  
(Professor nº 2 – Colégio "C")

## 3.3.6.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO "D"

GRÁFICO 30

% dos 13 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP



Os treze (13) professores do Colégio "D" entrevistados viram a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP* como produtiva e participativa, pois, segundo eles, aconteceu um bom envolvimento da supervisão e orientação em toda a construção do *PPP*. Mas ao mesmo tempo em que todos procuraram fazer a sua parte, os professores alegaram que ainda falta um direcionamento para que haja um trabalho coletivo de fato, pois percebem que quando separados em grupos de estudos ou em equipes de trabalhos, isto é, por áreas de conhecimentos, perdeu-se muito e o trabalho ficou fragmentado. Na fala de um dos professores:

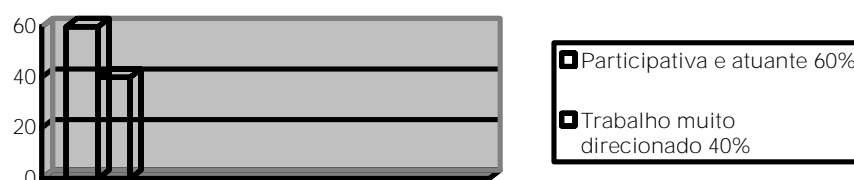
*"Todos estão procurando fazer a sua parte, porém, ainda falta um direcionamento, uma linha que envolva todos. Um trabalho coletivo de fato. Quando separados em grupos, equipes áreas, perde-se a noção de coletividade". (Professor nº11 – Colégio "D")*



## 3.3.6.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO "E"

GRÁFICO 31

% dos 16 professores que perceberam ou não a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do PPP



A interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP*, foi caracterizada por 60% dos dezesseis (16) professores que responderam o questionário como participativa e atuante. Para estes professores houve um envolvimento com o trabalho de elaboração do *PPP*, porém disseram que os problemas operacionais dificultaram o processo.

*"Houve tentativa, porém, mais uma vez os problemas operacionais dificultaram". (Professor/a nº 5 – Colégio "E")*

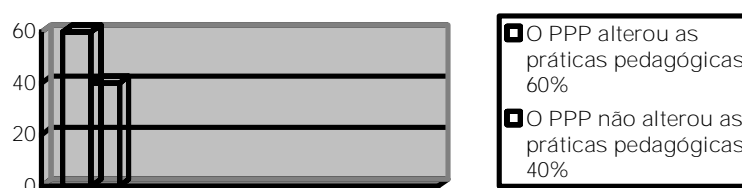
O trabalho da direção e da equipe pedagógica para 40% dos entrevistados, foi visto como muito direcionado, ou seja, foi definido o que cada profissional deveria fazer para desenvolver o projeto, no entanto, segundo os entrevistados, os próprios professores resolveram essa questão, pois sempre entre os professores deste colégio existiu colaboração. Relataram que houve muito empenho tanto dos professores como dos pedagogos e da direção, pois a preocupação era ter uma elaboração bem atualizada do *PPP*.

### 3.3.7 PERGUNTA 7: O que o PPP alterou na sua prática pedagógica?<sup>41</sup>

#### 3.3.7.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO "A"

GRÁFICO 32

% entre os 10 professores - Colégio A  
o PPP alterou ou não alterou a prática pedagógica

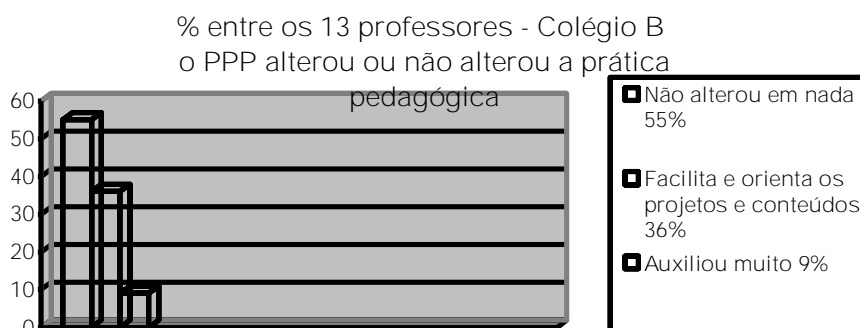


Entre os professores do Colégio "A", que responderam o questionário, 60% deles defendem que o *PPP* alterou suas práticas pedagógicas, segundo eles, mudou a maneira de organizar o planejamento anual e relataram também que suas aulas foram planejadas com base no *PPP*. Segundo os professores aconteceram mudanças no modo de atuação em sala de aula e outras metodologias foram aplicadas, além de terem passado a olhar de forma diferente as avaliações da disciplina que lecionam. Segundo relataram, a partir do *PPP* pode-se ter uma visão geral dos objetivos da educação e também se adquiriu um maior conhecimento do campo de atuação. Os outros 40% dos docentes responderam que ainda o *PPP* não alterou suas práticas pedagógicas.

<sup>41</sup> Questão 11 do questionário.

## 3.3.7.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO "B"

GRÁFICO 33



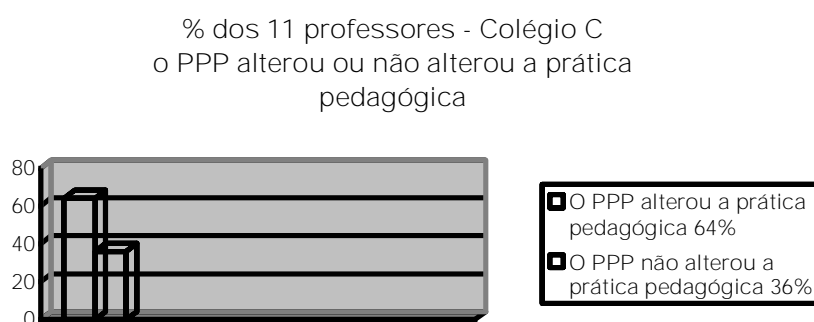
Nesse Colégio, 55% dos treze (13) professores que responderam o questionário colocaram que o *PPP* não alterou em nada as suas práticas pedagógicas. Para um dos professores entrevistados o *PPP*:

*"Não alterou em nada, pois não vi o documento final". (Professor/a nº 10 – Colégio "B")*

36% responderam que o *Projeto Político-Pedagógico* de uma maneira geral facilitou e orientou os projetos e conteúdos a serem trabalhados e o fizeram perceber como funciona a escola. 9% dos professores entrevistados responderam que o *PPP* auxiliou muito, pois consideram o mesmo como se fosse a constituição do colégio.

## 3.3.7.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO "C"

GRÁFICO 34



Dos onze (11) professores que responderam o questionário do Colégio “C”, 64% relataram que o *PPP* alterou suas práticas porque ele facilitou o planejamento das aulas, alterou os métodos e metodologias de ensino e que a troca de experiência, no momento da elaboração do *PPP*, possibilitou que repensassem posicionamentos, práticas e posturas do seu cotidiano em sala de aula. 36% dos professores entrevistados responderam que o *PPP* não alterou em nada as suas práticas pedagógicas, justificando que não aconteceu uma participação por completo dos professores.

Para um dos professores:

*“A troca de experiências possibilitou-me rever posicionamentos, práticas, posturas, etc”. (Professor/a nº5 – Colégio “C”)*

### 3.3.7.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO “D”

GRÁFICO 35

% dos 13 professores - Colégio D  
o *PPP* alterou ou não alterou a prática  
pedagógica

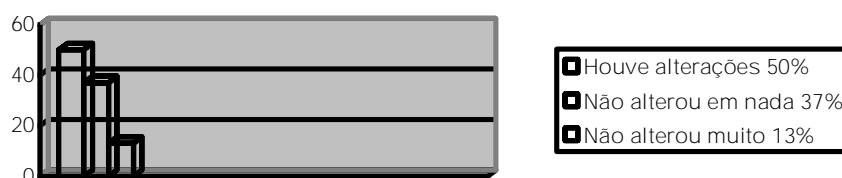


Para 77% dos professores que responderam o questionário o *PPP* alterou alguns elementos das suas práticas pedagógicas, quando este orientou no redirecionamento de algumas práticas em sala de aula, ao buscar novas metodologias. Além de criar oportunidades de trabalho em equipe, ou seja, valorizou a interdisciplinaridade e proporcionou melhorias no sistema de avaliação. No entanto para 23% dos entrevistados o *PPP* não alterou as suas práticas pedagógicas, pois consideram que os professores, equipe pedagógica e direção ainda não conseguiram deixar claro qual é a filosofia da escola e que isso atrapalha muito no encaminhamento pedagógico.

## 3.3.7.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO “E”

GRÁFICO 36

% dos 16 professores - Colégio E  
o PPP alterou ou não alterou a prática  
pedagógica



Para 50% dos docentes entrevistados houve alterações em suas práticas pedagógicas, pois através do *PPP* foi possível entender melhor como funciona o que se ensina e o porquê de se ensinar. Também afirmaram acontecer uma interação maior com outras disciplinas, podendo-se observar a realidade dos alunos atendidos por eles. Para estes professores esse documento veio a nortear os passos didático-pedagógicos quando propiciou reflexões para a prática em sala de aula. Todavia, afirmaram que isso requer de forma contínua uma reciclagem no ensino-aprendizagem.

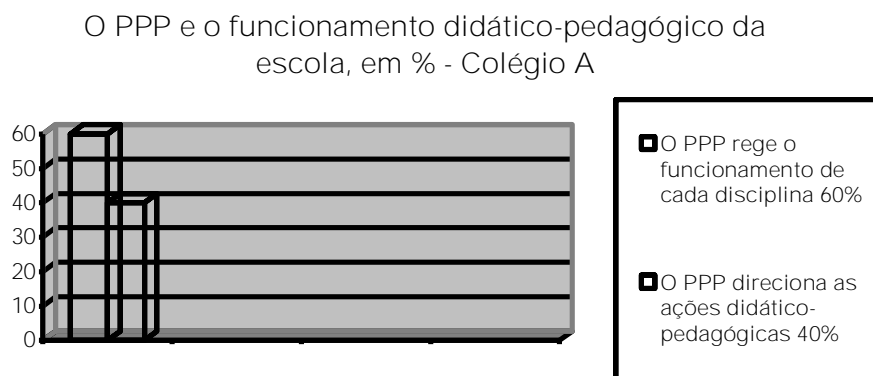
Para 37% dos professores que responderam o questionário, o *PPP* não alterou em nada a prática pedagógica. 13% responderam que não alterou muito, pois as dificuldades maiores não são sanadas, ou seja, não se resolve a falta de material didático, o número grande de alunos por turma e outros problemas comuns em colégios públicos estaduais. Para um dos professores:

*“O PPP, como proposta para alterar a prática pedagógica ainda traz sugestão e faz com que possamos avaliar a prática, mas mudá-la ainda é difícil”.*  
(Professor/a nº 1 – Colégio “E”)

### 3.3.8 PERGUNTA 8: *Qual a relação entre o PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola?*<sup>42</sup>

#### 3.3.8.1 RESPOSTAS DO COLÉGIO "A"

GRÁFICO 37



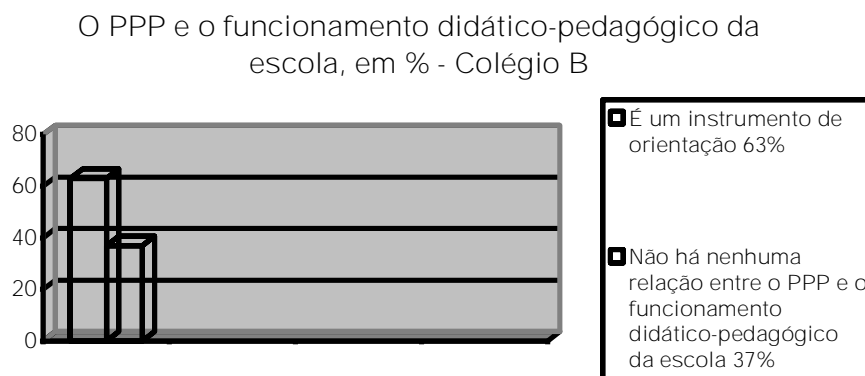
No Colégio "A" os professores salientaram que é importante rever o *PPP* coletivamente para o bom andamento da escola, porque o funcionamento da escola é dirigido pelo *PPP*, pois, é a partir da definição dos objetivos e esclarecidos os caminhos que fica muito mais fácil a prática didática-pedagógica em sala de aula. Os 60% dos dez (10) professores que responderam o questionário reconhecem que o *PPP* rege o funcionamento de cada disciplina. Os demais professores, 40% dos entrevistados, salientam que todos os planejamentos (anual e bimestral) desse colégio estão baseados no *PPP*, afirmam ainda que o *PPP* tem a "cara" da escola, e, o mesmo direciona as ações didático-pedagógicas, pois estas estão fundamentadas no *PPP*. Para um dos professores entrevistados:

*"É importante para o bom andamento da escola, mas acho que muito ainda deve ser feito para que realmente a melhora seja efetiva e positiva".*  
(Professor nº5 – Colégio "A")

<sup>42</sup> Questão 12 do questionário.

## 3.3.8.2 RESPOSTAS DO COLÉGIO "B"

GRÁFICO 38



Quando se questionou a relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola no Colégio "B", 63% dos professores que responderam o questionário consideraram que o *PPP* é um instrumento de orientação, vêem que o *PPP* facilita a ação didático-pedagógica, pois os professores tomam esse documento como um rumo, reforçam ainda que o mesmo deve ser um instrumento flexível. 37% consideram que não há nenhuma relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola, pois os professores não conhecem o *PPP*. Um dos professores respondeu que:

*"A escola deve 'caminhar' de acordo com a sua proposta 'PPP', porém ela como um todo (professores, funcionários, equipe pedagógica) não conhecem suficiente esse projeto, ou seja, o PPP". (Professor/a nº5 – Colégio "B")*

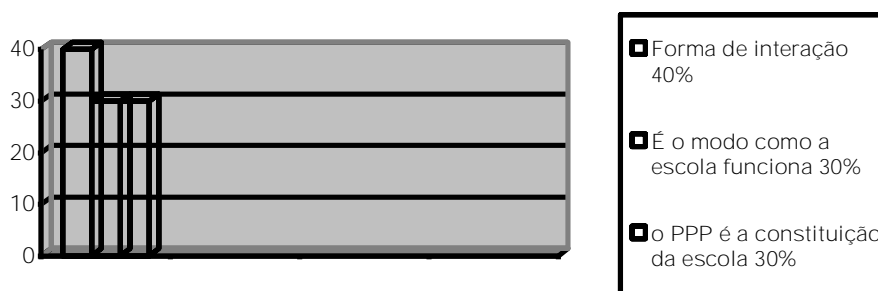
Um outro professor diz que:

*"Não há relação. Ele é elaborado pela direção e cada professor continua na sua". (Professor/a nº13 – Colégio "B")*

## 3.3.8.3 RESPOSTAS DO COLÉGIO "C"

GRÁFICO 39

O PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola, em % - Colégio C



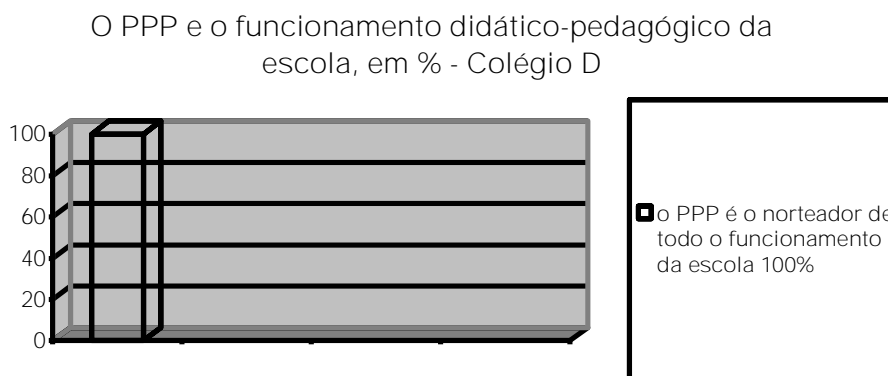
A relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola é visto pelos professores que participaram da pesquisa, nesse Colégio, ainda com dificuldades devido a grande mudança de professores todo ano no colégio, também quando se iniciam as aulas há falta de professores, dessa forma esses professores perdem as primeiras reuniões e capacitações. 40% dos 11 professores entrevistados vêem esta relação como forma de interação e complementação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, foi colocado por 30% dos professores que a relação é o modo como a escola funciona. Esses professores salientam que nem sempre é possível aplicar a teoria na prática, principalmente devido as condições de estrutura, materiais-didáticos e outros recursos que o colégio não dispõe. Para os demais professores entrevistados, 30%, o *PPP* é a “constituição” da escola e o retrato da comunidade, de modo que esta depende da execução prática dele, a escola deve caminhar a partir do projeto para a didática, e ainda, que a educação acontece quando os educadores conhecem os educandos, ou seja, a realidade dos alunos, o *PPP* facilita estas informações com o conteúdo relacionado com as necessidades provindas da comunidade. Um professor colocou:

*“A educação acontece, quando nós educadores conhecemos nossos educandos e a realidade destes alunos. O PPP facilita essas informações com o conteúdo relacionado com a necessidade provinda da comunidade”.*  
(Professor/a nº2 – Colégio “C”)



## 3.3.8.4 RESPOSTAS DO COLÉGIO "D"

GRÁFICO 40



Para os treze (13) professores que responderam o questionário do Colégio "D", a relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola é que o *PPP* é o norteador de todo o funcionamento da escola. Acreditam que o *PPP* é a "Bíblia" da escola, dessa forma, a relação entre os dois, ou melhor, *PPP* e funcionamento da escola devem ser similares, pois um depende do outro, interagindo constantemente. Esses professores perceberam que a participação da elaboração do *PPP* gerou entre eles um envolvimento maior com o processo educativo, pois acreditam que quando todos caminham juntos sabendo onde querem chegar o trabalho torna-se prazeroso e fortalecido, com isso as chances de sucesso são muito maiores. Mas por outro lado os mesmos questionam que a escola não tem a autonomia de construir seu projeto como dizem que ela possui. Um dos professores respondeu:

*"Participar da elaboração do PPP gerou nos professores um envolvimento maior com o processo educativo. Mas por outro lado percebemos que a escola não tem a autonomia que dizem ter". (Professor/a nº 12 – Colégio "D")*

## 3.3.8.5 RESPOSTAS DO COLÉGIO “E”

GRÁFICO 41

O PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola, em % - Colégio E



A relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola, no Colégio “E” é vista por 75% dos professores, que participaram da pesquisa, como um suporte de sustentação, e, ainda que o *PPP* pode adicionar projetos e novas diretrizes pedagógicas para a construção “libertária” do saber. Essa relação dá respaldo para o trabalho do professor e só acontece uma boa relação entre eles quando existem condições reais de aplicá-lo, pois o *PPP* é o ponto de partida para todas as funções que a escola deve desenvolver. Na fala de um professor entrevistado, o *PPP*:

*“Traz norteadores para uma prática, mas pessoalmente não acredito em receita pronta, além do mais devemos ter cuidado para não maquiagem ou reconstruir algo antigo”.* (Professor/a nº 1 – Colégio “E”)

Outro professor, sobre o mesmo assunto diz:

*“Quando o coletivo está envolvido no projeto existe uma responsabilidade maior para que ele dê certo. Então, acredito que as pessoas se envolvem mais, procuram novas metodologias, sabem onde querem chegar”.* (Professor/a nº 2 – Colégio “E”)

Para 25% dos professores não existe uma relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola, porque dizem que na verdade há pouca relação entre eles, pois “muitas vezes se escreve uma coisa e se faz outra”<sup>43</sup>; eles também percebem que os compromissos postos no *PPP* vão para um rumo e a prática didático-pedagógica vai para outro.

<sup>43</sup> Parte da resposta do professor nº 4.

### 3.4 A PARTICIPAÇÃO DOS PEDAGOGOS E DOS DIRETORES NA ELABORAÇÃO DOS PPPs DOS COLÉGIOS

#### 3.4.1 Colégio "A"

Aqui todos os professores que participaram da pesquisa afirmaram que a equipe pedagógica e a diretora do colégio participaram da construção do *PPP* juntamente com os professores. A tarefa dos pedagogos e da direção, segundo eles, foi articular a construção desse documento, sendo que pedagogos e diretores colaboraram também com a escrita do texto. Além de contribuírem com idéias, discutindo junto ao corpo docente o projeto, viabilizaram momentos específicos para isso. Na fala de uma das pedagogas:

*"Não só participei, como também faço parte da equipe que coordena os trabalhos do PPP"* (Pedagoga nº1 – Colégio "A")

Tanto os pedagogos como a diretora salientaram a importância do contato freqüente com o *Projeto Político-Pedagógico* do colégio para ter uma idéia ampla de todo o projeto. Afirmaram que a elaboração do *PPP* aconteceu e continua ocorrendo de maneira coletiva e em parceria com todos os envolvidos, ou seja, professores, equipe pedagógica, direção, pais e alunos. Segundo a direção e os pedagogos que responderam ao questionário, todos colaboram, tornando o trabalho rico em aprendizagem, e, que dessa forma todos percebem que assim o *PPP* não acaba sendo um documento de "gaveta", traduzindo a realidade da escola. No entanto, esses profissionais da educação reconhecem que apesar da escola articular espaços de discussão ainda há a necessidade de ampliá-los.

Na visão da diretora e da equipe pedagógica, o *PPP* é a linha norteadora do processo pedagógico, sem ele o trabalho fica muito fragmentado e não consegue atingir os temas emergentes da atualidade. Sua função é a de direcionar todo o trabalho na escola tanto na parte pedagógica quanto na parte administrativa, pois é preciso a reflexão sobre a prática e é o que ele proporciona. A diretora salientou que:

*"Procuramos desenvolver nossas atividades pedagógicas baseadas no PPP. É ele que norteia todo o trabalho desenvolvido dentro da escola".* (Diretora do Colégio "A")

### 3.4.2 Colégio "B"

Como já foi dito diversas vezes nessa pesquisa, este colégio não contava com uma equipe pedagógica no período de realização dos questionários e entrevistas.

### 3.4.3 Colégio "C"

Neste colégio segundo os professores participantes da pesquisa, a equipe pedagógica participou da elaboração do *PPP* auxiliando naquilo que chamaram de "pesquisa de campo", isto é, a obtenção de dados sobre a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos e de suas famílias. Também auxiliaram realizando leitura de textos sobre os projetos já realizados, e também organizando o marco situacional do colégio e discutindo questões referentes a aprendizagem, sendo assim, os professores afirmaram conhecer o documento final do *PPP* em virtude dessas atividades.

*"Sim, participei organizando o marco situacional, discutindo as questões referentes a aprendizagem". (Pedagogo nº2 – Colégio "C")*

Com relação as dificuldades para elaborar o *PPP*, a equipe pedagógica se referiu a "pesquisa de campo", em especial a tabulação dos dados. Além dessa dificuldade explicitada, foi relatado pela mesma equipe a dificuldade de sintetizar as idéias dos professores de uma mesma área para produzir uma proposta única da disciplina. Isso aconteceu em virtude, principalmente, da escassez de tempo, pois se não podia parar as aulas para fazer reuniões e estudos, tornando difícil a conclusão do *PPP*. Nas falas dos pedagogos, o relato das dificuldades:

*"Sim, tabular os dados do marco situacional, sintetizar as idéias dos professores da mesma área em proposta única". (Pedagogo/a nº2 – Colégio "C")*

*"Dificuldade na pesquisa de campo para obtenção dos resultados sócio-econômico-cultural". (Pedagogo/a nº1 – Colégio "C")*

Quanto a importância do *PPP* para a escola, a equipe pedagógica afirma que este direciona as ações da escola para atender a comunidade onde o estabelecimento funciona, ele é o retrato da escola, portanto julgam que a elaboração do *PPP* é de muita importância.

A relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola, segundo a equipe pedagógica do Colégio “C”, é um relacionamento paralelo, estão sempre juntos para a melhoria da instituição de ensino, e, observaram ainda que quando os professores permanecem na escola o compromisso se torna real, todos vivem o que está posto no documento, porém quando há rotatividade de professores, ou seja, contratos anuais de docentes esse compromisso se perde na escola. Com relação a essa questão um dos pedagogos colocou:

*“Observei que quando o professor permanece na escola é ótimo. O compromisso é real e todos vivem o que está no papel”. (Pedagogo/a nº 2 – Colégio “C”)*

#### 3.4.4 Colégio “D”

Segundo a direção e a equipe pedagógica do Colégio “D”, o *PPP* foi elaborado nessa instituição tendo a participação de todos: professores, direção e equipe pedagógica. Para eles o *PPP* tem a função de alicerçar o trabalho pedagógico escolar enquanto processo de construção contínua. Através dele pode-se refletir e discutir sobre problemas, seguidos de soluções de questões sobre ensino e aprendizagem. Ele também serve de “guia” a todos os membros da comunidade escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino, os mesmos frisam que isso é conseguido desde que todos “sigam os caminhos propostos no projeto”. A pedagoga relata a sua participação na elaboração do *PPP*:

*“Sim, na construção de projetos, planejamentos das disciplinas, nos encontros como monitora”. (Pedagoga nº 1 – Colégio “D”)*

Quando há boa relação entre o *PPP* e o desenvolvimento didático-pedagógico da escola, para a direção e a equipe pedagógica, esta é concebida através do envolvimento real de todos os membros da instituição, quando se deixa

de teoriza e parte-se para o desenvolvimento didático-pedagógico, contribuindo assim para o enriquecimento do ensino e da educação de forma geral.

### 3.4.5 Colégio “E”

O conjunto de direção, um diretor e um diretor-auxiliar, salientou que o *PPP* contou com as suas sugestões para ser elaborado, também com a organização feita por eles para que os professores elaborassem a parte exclusiva das disciplinas, que a eles cabia realizar no conjunto do documento. A direção respondeu que conhece em parte o *PPP*, pois ela se envolve mais na parte histórica do colégio e no diagnóstico da realidade do mesmo. Na fala do diretor/a:

*“O nosso projeto está sendo reestruturado, estamos fazendo reunião por área e a nossa participação é de contribuir com sugestões”. (Diretor/a – Colégio “E”)*

A direção viu a contribuição dos professores e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP* como fonte de atualização e organização do documento, pois a equipe pedagógica foi responsável pela organização do *PPP* e cada professor estruturou os conteúdos da sua disciplina e, posteriormente, todos os professores discutiram juntos a “parte filosófica” do documento.

A função do *PPP* na escola, segundo o ponto de vista dos diretores, é de organizar, subsidiar, amparar e reger todo o trabalho pedagógico, ou seja, esse documento é o ponto norteador das atividades pedagógicas que vem mostrar metas a serem seguidas, embora ambos relataram não conhecerem completamente o documento. A relação entre o *PPP* e o desenvolvimento didático-pedagógico, segundo os mesmos, é uma relação de interação, complementação e qualificação do trabalho pedagógico, ou seja, responsável por estabelecer o bom andamento pedagógico.

Para a equipe pedagógica do Colégio “E”, o *PPP* é a definição do currículo e de todos os procedimentos para as atividades docentes, “é a alma da escola”. Representa os eixos norteadores de todas as ações pedagógicas no interior da escola; define o quê e como vai ser ensinado, assim também como organiza todo o trabalho da escola; é uma espécie de “constituição” da escola. Porém os pedagogos colocam que no papel o *PPP* é bem elaborado, mas colocá-lo em prática muitas vezes torna-se desvinculado da realidade do colégio.

Quando os pedagogos trabalharam na construção do *PPP* junto com os professores e a direção, eles sentiram que essa experiência foi rica em troca de experiências, mas devido a falta de compreensão de alguns professores sobre o que é realmente o *PPP* levou estes a um desgaste, pois tiveram que ter bastante paciência para trazer todos para dentro das discussões. Também as dificuldades apareceram com relação ao tempo disponível, que era muito pequeno, para a construção de um documento tão importante como o *PPP*, e, somado ao tempo um outro entrave apresentado foi “a cultura da não participação”<sup>44</sup> que sempre aparece na escola e em qualquer outra instituição ou setor da sociedade.

---

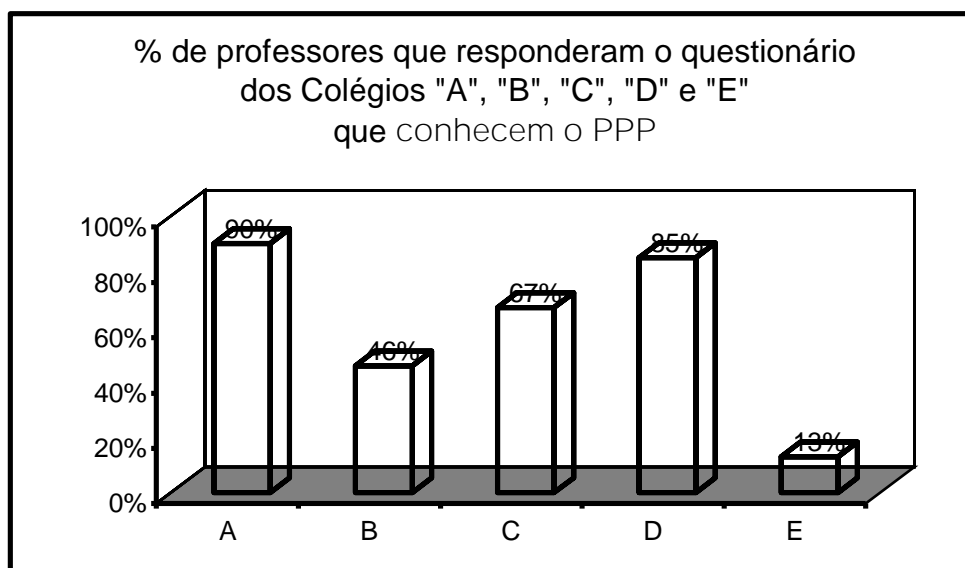
<sup>44</sup> Parte da resposta do pedagogo nº 1 do Colégio “E”.

## CAPÍTULO 4: AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO

Nesse capítulo serão analisadas as relações entre os professores entrevistados e o *PPP*. Essa análise agora levará em conta o conjunto dos colégios pesquisados na tentativa de demonstrar aproximações e distanciamentos entre as respostas obtidas e os colégios pesquisados, em uma visão geral do plano da pesquisa. Também serão estabelecidas as relações entre as respostas obtidas e o texto da LDB 9394/96 que determina a elaboração do *PPP* pelas escolas. Nessa análise retomaremos aos conceitos de dispositivo disciplinar e de biopoder, tendo em vista que essa pesquisa tomou o *PPP* como um dispositivo disciplinar e do biopoder, ou seja, o *Projeto Político-Pedagógico* como uma ferramenta para a disciplinarização das práticas e dos saberes que circulam no universo escolar.

### 4.1 A RELAÇÃO ENTRE CONHECER O DOCUMENTO E PARTICIPAR

GRÁFICO 42



No Colégio "A" dos dez professores que responderam ao questionário 90% afirmou conhecer o documento. Todavia, mesmo com um alto grau de conhecimento do documento no colégio, 10% desconhecem o documento. Em seguida, o Colégio



“D”, com 85% dos docentes entrevistados que afirmaram conhecer o *PPP*. Esse colégio está localizado em uma área rural assim como o Colégio “A”. Também os dois colégios se diferenciam porque no Colégio “D” a escolha do diretor é por voto direto, e no Colégio “A” é por indicação da própria Congregação.

Seguindo em ordem decrescente com relação ao conhecimento que os professores têm do *PPP*, o Colégio “C” apresenta 67% dos professores, entrevistados, que conhecem o documento final elaborado. O Colégio “C” é o de maior porte, ou seja, tem o maior número de alunos comparado com os demais colégios da pesquisa. No Colégio “B” temos 46% dos professores conhecedores do *PPP*, e este é um colégio que tem o segundo menor número de professores, ou seja, três a menos que Colégio “A”. Por último, o Colégio “E” com 13% dos professores entrevistados que conhecem o *PPP*, esse colégio é o que está localizado em uma área urbana central, no qual a direção é realizada por uma mesma pessoa há cinco anos. Quando comparamos o grau de conhecimento dos professores, dos cinco colégios pesquisados, conseguimos perceber que o colégio em que os docentes relataram mais conhecerem o *PPP* é no Colégio “A”. Nesse colégio a direção é exercida por uma Religiosa da Congregação da Sagrada Família.

Embora as taxas de desconhecimento do documento final do *PPP* sejam diversificadas, se compararmos os cinco colégios pesquisados, em todos há um número significativo de professores que afirmaram desconhecer o documento. Essa informação faz-nos lembrar que os colégios da Rede Estadual do Paraná, todo ano recebem novos professores, contratados pelo *Processo Simplificado de Seleção* (PSS). Esse fator, entre outros, pode ter influenciado no desconhecimento do *PPP* por parte desses professores. A autora Luzia Cavagnari, fala dos problemas que levam a rotatividade de professores nas escolas e também da autonomia dessas instituições de ensino:

Uma proposta de escola autônoma exige que os sistemas de ensino ultrapassem os entraves que se fazem ainda muito presentes e dizem respeito a:

1) Rotatividade do corpo docente – Professores que não pertencem ao quadro efetivo representam em muitos casos até mais de 50% do pessoal da escola. Tal fato prejudica substancialmente o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, uma vez que esses profissionais ministram aulas em várias escolas a fim de completar suas cargas horárias; não participam integralmente das atividades da escola e, portanto, muitas vezes deixam até mesmo de conhecer o projeto político-pedagógico, pois encontram-se ausentes da maioria de reuniões. São fatores que resultam em baixo desempenho e menor compromisso dos profissionais com a escola, considerando que não conseguem identificar-se com o projeto ali construído.

Com isso, as ações de muitos desses educadores tornam-se fragmentadas, uma vez que não estabelecem a relação do seu projeto pedagógico com o projeto mais amplo. (CAVAGNARI, 2006, p. 99)

Quando relacionamos o conhecimento que os professores têm do *PPP*, vistos através dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas, com as características da direção de cada colégio, percebemos que essas diferenças, em alguns casos, parece influenciar, e, em outros essa relação não é válida para explicar por que alguns professores conhecem o *PPP* e outros não conhecem.

Inicialmente poderíamos ser levados a acreditar na hipótese de que quando um diretor permanece mais tempo em um colégio ele pode organizar melhor tanto a parte administrativa quanto a pedagógica da escola. Mas, a pesquisa demonstra que, no caso do Colégio “E”, em que a direção está sendo exercida por vários anos (5 anos), por uma mesma pessoa, esse dado não influencia no conhecimento do documento. Parece que mesmo a direção prolongada não agrega o corpo docente, ou seja, não exerce um controle na forma de organização da parte pedagógica do Colégio para que os professores tivessem conhecimento do *Projeto Político-Pedagógico*.

No Colégio “A”, o único da pesquisa que o diretor não é escolhido por voto direto e 90% dos entrevistados afirmou conhecer o *PPP*, a direção tem também, além da longa permanência outra característica singular, a presença da ordem religiosa no colégio. Podemos relacionar esse fator com o tipo de controle que a direção religiosa impõe, ou seja, nesse colégio, por sua peculiaridade, o cumprimento das normas de funcionamento da instituição escolar pode ser mais rigoroso em virtude da influência da organização e hierarquia presente na ordem religiosa.

Com todos esses dados coletados, somos levados a pensar em algumas questões. Os professores que conhecem o *PPP*, o conhecem por interesse próprio, ou foram “obrigados” a conhecer, devido ao controle que a direção do colégio, ou o *NRE* e até mesmo que a *SEED* têm sobre eles? São estes professores mais disciplinados e controlados que os outros que alegam desconhecimento? E os professores que não conhecem o *PPP*, não tiveram oportunidade de conhecê-lo ou faltou interesse de estar informado sobre esse documento, ou seja, do andamento pedagógico de seu colégio? Os problemas de estrutura, espaço físico e tempo para

a realização de reuniões e encontros pode ter influenciado no desconhecimento do documento?

No texto da *LDB* esses fatores que levam ou não os docentes a conhecerem ou participarem da construção do *PPP* não são levados em consideração. No texto da *LDB*, o *Artigo 13* estabelece que os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...)<sup>45</sup>

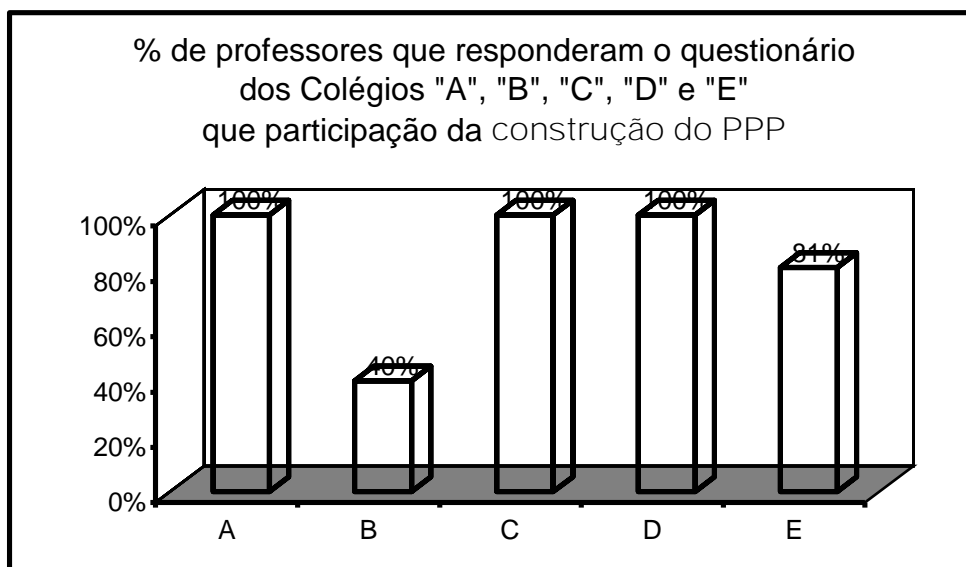
Nesse artigo está estabelecido aquilo que os professores devem fazer, isto é, as tarefas a serem executadas nas instituições de ensino. Não são consideradas as diferenças na infra-estrutura das escolas, como, por exemplo, o espaço físico, isto é, se há espaço para que todos os professores se encontrem para a realização do trabalho. Não é levado em conta se os professores terão tempo suficiente, além das aulas ministradas, para a construção coletiva do documento, ou se terão tempo suficiente para elaborarem seus planos de trabalho conforme aquilo que foi estabelecido pelo *PPP*. Além disso, aquilo que seria essencial, isto é, se o professor conhece o *PPP* para elaborar o plano de trabalho em conformidade com aquilo que ficou estabelecido no documento.

No inciso I do Artigo 13 da *LDB* está posto que o professor deve participar da elaboração da proposta pedagógica, ou seja, do *PPP*. Todavia, como foi demonstrado nos dados coletados, isso não aconteceu de fato nos colégios pesquisados, como podemos observar no gráfico seguinte.

---

<sup>45</sup> BRASIL. *LDB* (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

GRÁFICO 43



Nas entrevistas, os Colégios "A", "C" e "D" aparecem com 100% dos professores entrevistados que afirmaram terem participado da construção do *PPP*. Percebe-se, pelas análises realizadas no capítulo anterior, que os professores dos três colégios afirmam terem participado da construção do documento. Entretanto, quando foi indagado sobre o conhecimento do documento, os professores indicam que não conhecem integralmente o *PPP* que ajudaram a construir. Nos próprios relatos aparece que as participações na maior parte das vezes são pontuais, isto é exclusivamente em relação à disciplina ministrada. A participação dos professores do Colégio "E", é também significativa, chega a 85%, já no Colégio "B" é de 40%. A resposta para essa exígua participação na construção do *PPP* do Colégio "B" está na fala dos próprios professores que afirmam não terem sido convidados pelo diretor que realizou o documento sozinho.

A relação entre conhecer o documento e participar da sua elaboração é bastante curiosa. Verificamos que no Colégio "B", 40% dos professores construíram o *PPP* e 46% conhecem esse documento. Já no Colégio "E" essa diferença é ainda maior entre construir e conhecer o *PPP*, 81% dos professores construíram e 13% (gráfico 42) conhecem o *PPP*. Dessa forma podemos perceber que os professores que responderam a questão 5 (*Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do seu colégio? Como?*) e a questão 6 (*Você*

*conhece o documento final elaborado?*) foram contraditórios porque na questão 5, como já foi demonstrado no Colégio “A”, “C” e “D”, todos os professores que responderam o questionário afirmaram que participaram da construção do *PPP*, mas nem todos, como eles mesmos responderam, conhecem o *PPP*. Sendo assim, acredita-se estarmos diante de um paradoxo interessante, pois, como esses professores construíram o *PPP*, e, não conhecem o *PPP*?

Quando analisamos as respostas dos diretores e das equipes pedagógicas desses colégios sobre a participação dos mesmos juntamente com os professores na construção do *PPP*, e também o inverso, ou seja, as respostas dos professores com relação a interação da direção e da equipe pedagógica nessa mesma construção, percebemos que há algumas contradições. No Colégio “A” foi colocado que a equipe pedagógica e o diretor do colégio participaram da construção do *PPP* juntamente com os professores. A tarefa dos mesmos, segundo os entrevistados, foi de articular a construção desse documento, colaborando com a escrita do texto, ou seja, com idéias e discutindo junto como corpo docente o projeto, além de viabilizarem momentos para isso. O diretor e os pedagogos salientaram que a elaboração do *PPP* aconteceu e está acontecendo de maneira coletiva e em parceria com todos os envolvidos: professores, equipe pedagógica, direção, pais e alunos.

No Colégio “B” quando se interrogou sobre a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP*, 55% dos professores que responderam o questionário afirmaram que foi a direção que construiu sozinha o documento, portanto não houve interação, e, 36% não responderam essa questão<sup>46</sup>. Sendo assim, aqui também percebemos que o número de professores que elaboraram e que conhecem o *PPP*, ainda é menor do que foi relatado por eles mesmos porque aparece uma porcentagem significativa de professores que dizem que o diretor elaborou sozinho o *PPP*.

No Colégio “C” que as respostas quanto à participação na elaboração do *PPP* foi de 100% e o conhecimento do documento ficou de 67%. Para a equipe pedagógica a rotatividade de professores na instituição, ou seja, professores que chegam de outras cidades, permanecem um período muito curto de tempo e transferem-se para outros colégios, levou a uma redução do comprometimento em

---

<sup>46</sup> Ver gráfico 28, no cap. 3, p. 106

elaborar, conhecer e colocar em prática os objetivos do *PPP* do colégio. Assim nunca se consegue obter 100% dos professores que constroem, conhecem e põem em prática os compromissos do *PPP*, como determina a letra da lei.

Já para a direção e equipe pedagógica do Colégio “D”, o *PPP* foi sim elaborado por todos os professores, corroborando as respostas dos professores. Todavia, como podemos observar no gráfico 42 são 85% dos professores que afirmam conhecerem o *PPP*, não todos como afirmaram direção e equipe pedagógica.

A direção do Colégio “E”, relatou que o *PPP* foi elaborado com as suas sugestões e também com a organização feita pelos diretores para que, posteriormente os professores elaborassem a parte específica das disciplinas, que para a direção era o que cabia aos professores no conjunto das atividades para a elaboração do documento<sup>47</sup>. Sobre a participação de professores na elaboração do *PPP*, foi dito:

*“Os professores de Geografia se reuniram e discutiram alguns textos referentes à disciplina, a partir disso foi elaborada a proposta de Geografia”. (Professor nº 14 – Colégio “E” – resposta à questão 7)*

A direção afirmou ainda que se envolveu mais na “parte histórica do colégio” e no diagnóstico da realidade do mesmo, entendendo que a organização do *PPP* é responsabilidade da equipe pedagógica. Para os professores, mais uma vez, coube a estruturação dos conteúdos da sua disciplina.

A partir dessas colocações pode-se constatar que o entendimento geral é de que a participação dos professores deve ser restrita a parte específica das disciplinas. Todavia, se eles participam exclusivamente da sua própria disciplina não há a oportunidade de se conhecer todo o documento do *PPP*. No entanto, na LDB não está posto que é apenas com a sua disciplina específica que o professor deve se integrar para elaborar o *PPP* e sim que a contribuição deve estar expressa na construção de todo o documento, conforme o inciso I do Artigo 13 *“participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”*

---

<sup>47</sup> Resposta do diretor do Colégio “E”, à questão 4 do questionário: Qual foi a contribuição dos professores e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP*?

Podemos aqui relacionar as normas do artigo 13 da LDB com aquilo que Michel Foucault define como dispositivo disciplinar pois na letra da lei os professores possuem um conjunto de deveres que obrigatoriamente precisam ser seguidas, entretanto, na execução dessas tarefas a compreensão e no cumprimento das tarefas a disciplina não se concretiza. Segundo a perspectiva disciplinar, haveria a necessidade de um maior rigor no cumprimento das normas e “castigos” no caso dos descumprimentos, entretanto, as ambigüidades em relação à disciplina são reveladas nessa pesquisa. A determinação é disciplinar mas o cumprimento depende de outros fatores que vão além da perspectiva da disciplina.

Nesse artigo da LDB, está posto nos incisos que todo o encaminhamento do trabalho docente deverá estar articulado com a proposta pedagógica, ou seja, com o *PPP*. No Artigo 13, a forma de exercício do poder é colocado através de um conjunto de técnicas de controle centradas no *corpus* de professores de cada estabelecimento de ensino. Assim, as determinações são entendidas como técnicas disciplinares dirigidas ao professor. Todavia, ao mesmo tempo em que o dispositivo do *PPP* se pretende com uma forma de controle do corpo, do tempo e dos espaços de docência, os professores são também controlados por desconhecerem o documento como um todo, pois conhecer uma parte, sem entender a forma total do documento é também estar ligado aos dispositivos de controle impossibilitar o estabelecimento de uma relação de autonomia não havendo a mínima possibilidade de agir sobre o documento e sua inserção no ambiente pedagógico. Assim, o desconhecimento do documento por parte dos professores pode ser interpretada uma forma de manutenção das formas de controle dos órgãos superiores sobre os mesmos.

Nos artigos 12 e 14, da LDB que analisaremos posteriormente, trataremos de uma outra tecnologia de poder complementar ao dispositivo disciplinar, o biopoder, que consiste em uma série de medidas não centradas no corpo/indivíduo, mas na população. (FOUCAULT, 1999a, p. 288) Ou seja, em se tratando da escola, o biopoder age sobre a forma de normas, isto é, através da legislação que rege o funcionamento de toda a população escolar.

A LDB (Lei 9394/96) em seu artigo 12:

- Prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
  - II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;



- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;<sup>48</sup>

No seu artigo 14, estabelece que:

- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola,
  - II – participação das comunidades escolar e local em conselho escolares ou equivalentes.<sup>49</sup>

Michel Foucault, no livro *Em Defesa da Sociedade*, trata desses dois mecanismos, os disciplinares e os regulamentadores:

(...) esses dois conjuntos de mecanismos, um disciplinar, o outro regulamentador, não estão no mesmo nível. Isso lhes permite, precisamente, não se excluírem e poderem articular-se um com o outro. Pode-se mesmo dizer que, na maioria dos casos, os mecanismos disciplinares de poder e os mecanismos regulamentadores de poder, os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro. (FOUCAULT, 1999a, p. 299)

Assim, tanto no Artigo 12, como nos artigos 13 e 14, busca-se através do *PPP* controlar todo o encaminhamento pedagógico da instituição de ensino, controlando o plano de trabalho do professor, as ações do pedagogo na escola, a forma de administração da direção, o encaminhamento das tarefas dos funcionários e até mesmo definição da forma de relacionamento entre com a escola e as famílias dos alunos.

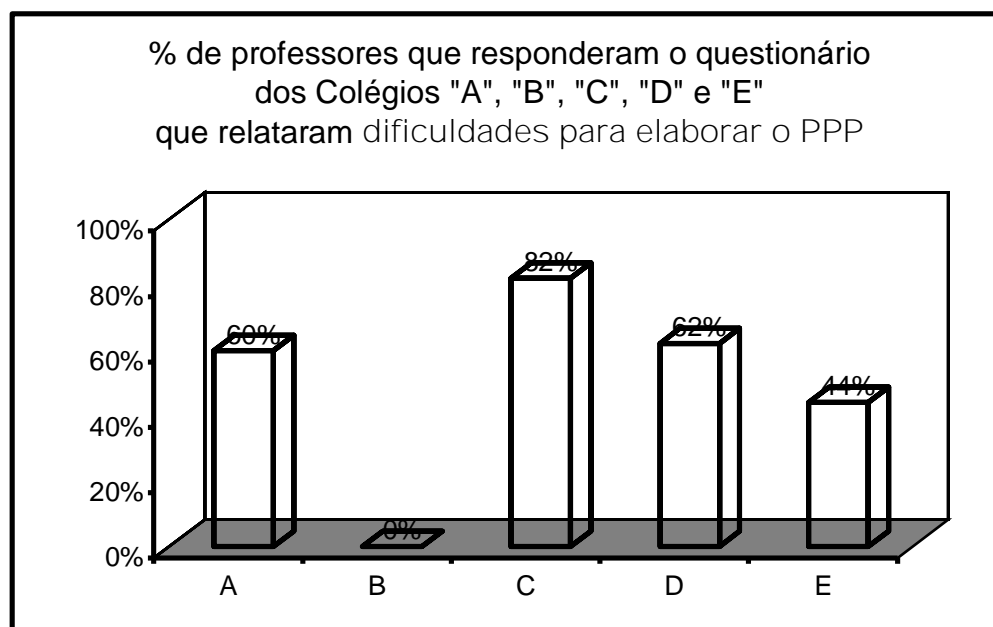
<sup>48</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm) Grifos meus.

<sup>49</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm) Grifos meus.



4.2 DIFICULDADES E SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DO *PPP*

GRÁFICO 44



As dificuldades relatadas na elaboração do *PPP*, em alguns colégios apareceram de forma mais significativa, e, em outros menos, mas as causas das dificuldades foram semelhantes em quatro dos cinco colégios. No Colégio "B", segundo os professores que responderam o questionário, não houve dificuldades, porque os professores entrevistados responderam que não tiveram uma participação significativa na construção do *PPP*, pois muitos deles apenas leram textos nos encontros. Todavia, ao afirmarem a participação relataram que não sentiram dificuldade na elaboração da parte específica da disciplina que lecionavam, deixando vaga a relação com outros elementos do *PPP*.

No Colégio "A", em que 60% das entrevistas descreveram essa dificuldade, falou-se da falta de material didático na escola, da necessidade de muita leitura com relação a fundamentação e corrente filosófica do *PPP* e falta de apoio didático e pedagógico para auxiliar os professores nesse processo de construção do *PPP*.

As dificuldades encontradas para elaborar o *PPP*, pelos professores do Colégio "C", foram relatadas na proporção em que afirmavam ser o *PPP* um documento de grande importância. O desconhecimento relatado pelos professores levou-os a uma dificuldade ainda maior. Também muitos docentes afirmaram nunca

terem participado da elaboração de nenhum tipo de projeto antes. Somado a isso o tempo disponível para a entrega do documento para o *Núcleo de Ensino* era exíguo, e o documento exigia um trabalho muito extenso, ainda havia a necessidade de serem consideradas, segundo os professores, muita implicações<sup>50</sup>. O material mandado pela *SEED* era também muito extenso, não havendo possibilidade do seu exame completo, segundo os professores. E por último foi dito que, no registro das análises do material estudado sobre o tema, foi difícil conciliar prática e teoria num contexto de realidade.

Os professores do Colégio “D” argumentaram que as dificuldades começaram a aparecer quando se percebeu que esse colégio ainda não tinha conseguido definir “sua filosofia”. Também as dificuldades vieram das normas que deveriam ser seguidas segundo indicações do *NRE*, pois estas seriam muito vagas. Também se falou da dificuldade para escrever, do tempo e do espaço físico para planejar e executar o documento.

As dificuldades para elaborar o *PPP*, segundo os professores do Colégio “E” se deram quando em algumas disciplinas havia uma nova abordagem de conceitos e isso trouxe divergências de opiniões entre docentes. Também a dificuldade apareceu nas teorias que deveriam ser trabalhadas devido a falta de preparo, ou seja, o estudo antecipado da bibliografia. Além de questões operacionais, como a falta de tempo e o espaço físico disponível para realizar encontros entre os docentes, também apareceram como causas das dificuldades.

Retomando o Artigo 13 da LDB, no inciso V, está colocado que o professor *deverá ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional*.<sup>51</sup> A partir dessa norma pode-se inferir sobre a prática real de elaboração do *PPP* nos colégios pesquisados. No Colégio “A”, falou-se da necessidade de muita leitura com relação a fundamentação e “corrente filosófica” a ser aplicada ao *PPP*. No Colégio “C” os professores que responderam o questionário colocaram que muitos docentes nunca tinham participado da elaboração de nenhum tipo de projeto antes do *PPP*. No Colégio “D” também se falou da dificuldade para escrever, do tempo e do espaço físico para planejar o documento do *PPP* e no

<sup>50</sup> Os professores não deixaram claro que implicações foram essas.

<sup>51</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

Colégio “E” a dificuldade se deu no entendimento das teorias que deveriam ser trabalhadas e a falta de preparo dos professores em relação às teorias apresentadas na bibliografia selecionada.

Aparecem aqui dados interessantes sobre a suposta realidade dos colégios, relatado pelos docentes. Ao relacionarmos o processo de elaboração do documento com os colégios e as dificuldades apresentadas, a obrigatoriedade da Lei não se dá sob dois aspectos, tanto na elaboração e conhecimento do documento, como também em relação a formação continuada dos professores, que com esta, supostamente se tornariam capazes de compreender a bibliografia, redigir por fim elaborar o documento. Assim, nas respostas dadas pelos professores percebemos que é marcante a ausência dessa formação continuada tornando palpável nas respostas a falta que os professores sentem em não se aperfeiçoarem, não estudarem, e não realizarem pesquisas, além de não terem acesso a cursos que venham a contribuir para o seu crescimento intelectual.

A autora Maria Eveline Pinheiro citando Guiomar Namó de Mello, fala da formação e da prática pedagógica do professor brasileiro. Nas palavras da autora:

(...) o resultado da formação profissional do professor, de sua vivência – ou mesmo a busca solitária pela definição de um modelo que inspire sua prática pedagógica -, vem sendo expresso com base em uma visão pouco reflexiva, sem a devida relação com uma fundamentação teórica que sustente e oriente a evolução de sua prática. Esses aspectos configuram um outro fator dificultador para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico: a visão individual e segmentada sobre educação, resultado de uma rotina compartimentalizada, isolada e afastada de uma reflexão conjunta que, alimentada pela própria organização do sistema escolar, opõe-se à construção de um modelo orientador da prática pedagógica em função de objetivos *da e para* a escola. (PINHEIRO, 2006, p. 85)

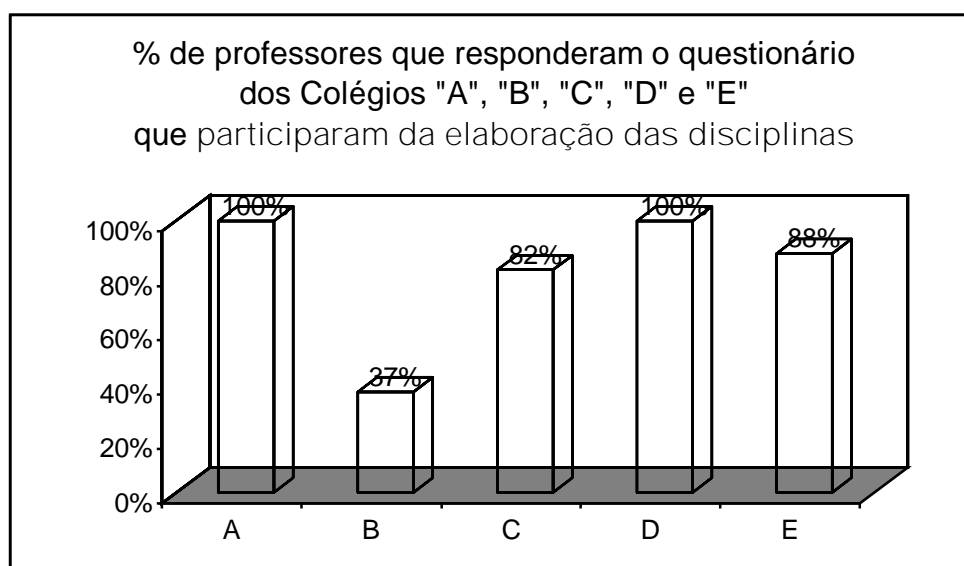
Partindo dessa caracterização quanto ao tipo de formação dos professores, podemos perceber, através das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas com os professores e diretores dos cinco colégios, que é na elaboração dos conteúdos, metodologias e avaliações da parte das disciplinas específicas que os professores possuem um mínimo de possibilidade realmente de participarem dos processos pedagógicos dos colégios, ainda que seja de forma deficitária<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Ver o gráfico seguinte.

Nos Colégios “A” e “D” a participação foi de 100%, entre os professores que responderam o questionário. Nos Colégios “C” e “E” foram participações de 82% e 88% respectivamente. No Colégio “B” a participação foi pequena mesmo na elaboração das disciplinas, apenas 37% dos professores que responderam o questionário, sendo importante ressaltar que este é o colégio com a segunda maior média de tempo de serviço dos professores, aproximadamente de 10 anos, logo atrás do colégio “D”, que possui uma média de 11,6 anos. Devido ao tempo de serviço desses professores nesse colégio a participação na construção do *PPP*, poderia se esperar maior participação dado um suposto maior envolvimento desses professores com longos anos de casa, ou seja, esta é sempre a suposição apresentada pela bibliografia da área. Isto é, o esperado é que quando se está desenvolvendo um trabalho em uma instituição a mais tempo o envolvimento com a prática pedagógica deveria ser sempre mais comprometido, todavia isso não é corroborado pelas respostas dos professores nessa pesquisa.

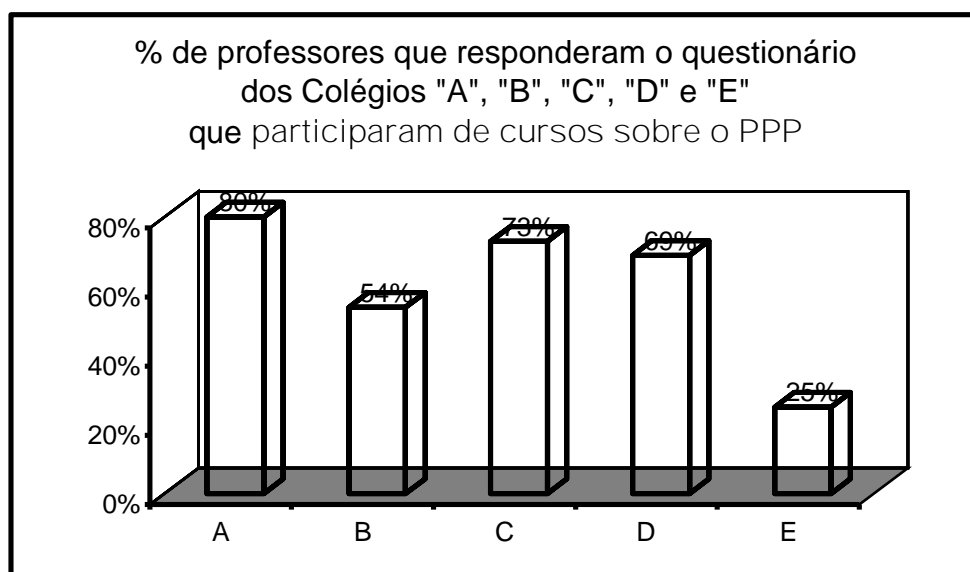
GRÁFICO 45



A participação dos professores, segundo as respostas dadas, na elaboração de outros itens do *PPP* aconteceu de forma mais participativa apenas no Colégio “A”, quando esses docentes mencionavam sobre a existência de formas de

investigação junto a alunos, pais e comunidade local, na tentativa de cumprimento do *Ato situacional*. Dado que o mesmo deve “descrever e situar a escola no atual contexto da realidade brasileira, do estado e do município: explicita os problemas e as necessidades da escola (...)”<sup>53</sup>, os professores tentavam cumprir essa designação da lei cumprindo esta tarefa.

GRÁFICO 46



Quanto a participação dos docentes em cursos sobre o *PPP*, no Colégio “A” foi onde os professores mais participaram, com 80% de repostas afirmativas. Os professores relataram que os cursos foram realizados no próprio colégio, além de outros locais designados pelo *NRE-AM-Sul*. Os professores que não participaram se justificaram nas respostas dadas, alegando o fato de que normalmente na semana de planejamento que antecede o início das aulas os professores que são contratados pelo *Processo Simplificado de Seleção (PSS)* ainda não estão exercendo a função, iniciando sempre o trabalho após os demais professores do *Quadro Próprio do Magistério (QPM)*. Desse modo, infere-se que os 20% que alegaram a não participação poderiam pertencer ao primeiro quadro, entretanto, essa informação não foi confirmada pela pesquisa.

<sup>53</sup> Referência do material usado pelo CADEP (Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica) da SEED para desenvolver um trabalho de como construir um PPP junto aos pedagogos dos NREs, os quais repassam as mesmas discussões aos pedagogos dos colégios.

No colégio “E”, foi onde aconteceu uma menor participação, 25% dos professores participaram de cursos sobre o *PPP*. No entendimento dos professores esses cursos aconteceram na forma de reuniões pedagógicas. Nessas reuniões havia uma divisão entre os professores que lecionavam no *Ensino Fundamental* e no *Ensino Médio*. Assim, ficou explicitada nas respostas a forma fragmentada em que o *PPP* foi construído nesse colégio.

Nos Colégios “C”, “D” e “B”, a referência a participações em cursos foram de 73%, 69% e 54% respectivamente. Nesses colégios os cursos foram ofertados pela *Secretaria de Educação do Estado* nos próprios colégios, no início do ano letivo e/ou de início do segundo semestre, quando os professores, diretores e equipe pedagógica “pararam para discutir vários assuntos de ordem administrativa e pedagógica da escola”, sendo que este também se constituiu em um espaço para se discutir sobre o *PPP*.

Pela importância que o *PPP* representa para a legislação educacional a referência aos cursos que deveriam ser uma maneira de resolução dos problemas relativos a elaboração do documento, as respostas dos professores demonstraram que os cursos são escassos e muito pontuais, além de não necessariamente serem diretamente relacionados a elaboração do *PPP*. Além disso, dada a importância atribuída ao documento, parece que nas instituições de ensino, segundo as falas dos professores, o tempo destinado a sua preparação e construção, não são diretamente proporcionais a relevância atribuída pela letra da lei.

No *Artigo 12 da LDB (Lei 9394/96)*, no inciso *IV*, é explicitado que “a instituição de ensino deve velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” e no inciso *VII* “a escola deverá informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”. As normas contidas nos incisos *IV* e *VII*, assim como nos demais incisos do *Artigo 12*, são percebidas nesse trabalho de pesquisa como uma forma de exercício do biopoder dirigida especificamente a população escolar, ou seja, consistem em uma série de medidas centradas na escola. Tanto os mecanismos de exercício do biopoder, assim como também os mecanismos dos dispositivos disciplinares agem de forma conjunta como se fossem uma única forma de exercício do poder, seja ela centrada nos professores, nos pedagogos, diretores ou na instituição escolar. Nas palavras de Foucault:

(...) pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinador e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço – essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da idéia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. (FOUCAULT, 1999a, p. 302)

Sendo assim, as normas de estabelecidas na LDB para construção e execução do *PPP* na escola surgem entrelaçadas para que se cumpra por todos os sujeitos do universo escolar. Todavia, segundo as respostas dos professores, tais normas não se cumprem em virtude de uma total desarticulação entre o *Núcleo de Ensino*, aqui analisado e as escolas pesquisadas que se encontram sob sua jurisdição. Essa desarticulação fica evidente porque mesmo as escolas pertencendo ao mesmo *Núcleo de Ensino* as respostas obtidas são muito diferentes. Poderíamos até pensar em formas de resistência a forma disciplinar e biopolítica da condução legislativa, todavia, não é essa a percepção que se tem ao final das análises. Aquilo que fica mais evidente é a individuação de cada colégio pesquisado e precariedade das condições para a elaboração de projetos de ensino.

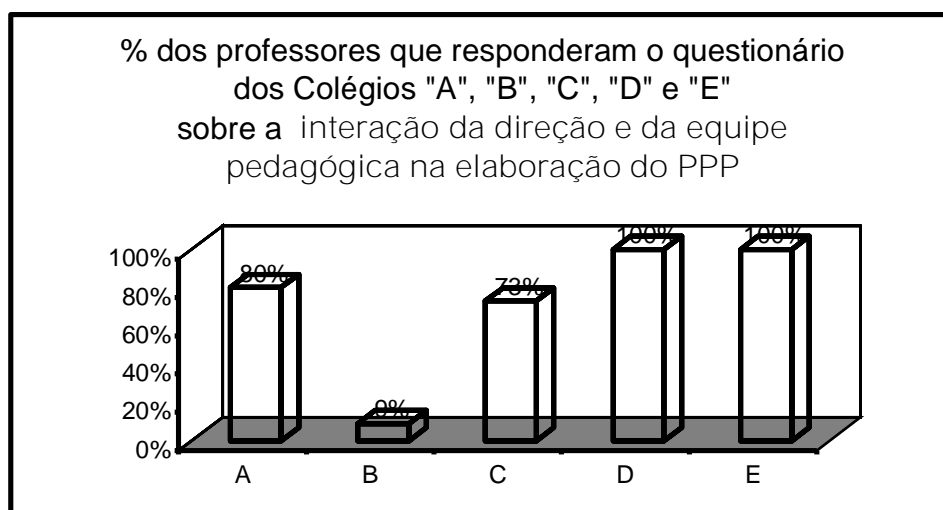
Quanto a participação dos diretores e das equipes pedagógicas na construção dos *PPPs*, os professores dos colégios “D” e “E” relataram um sentimento de interação entre direção e equipe pedagógica na construção do documento, como podemos observar no gráfico seguinte. Por outro lado, a direção e a equipe pedagógica desses dois colégios responderam que o *PPP* foi elaborado nessas instituições tendo a participação de todos (professores, direção e equipe pedagógica). E em relação a participação da direção e equipe pedagógica, relatam que o documento contou com as suas sugestões para ser elaborado, além da organização feita por eles para que os professores elaborassem a parte das disciplinas. Mais uma vez podemos perceber, analisando essa colocação, que o papel dos professores na construção do *PPP* é o de organizar a parte específica das disciplinas que lecionam.

Nos colégios “A” e “C” a participação da direção e da equipe pedagógica foi afirmada por 80% e 73% dos professores respectivamente. A visão da participação

de ambos, para os professores é a articulação na construção do *PPP*, o auxílio na “pesquisa de campo”, a realização de leituras sobre outros projetos, a organização do *AtoSituacional do colégio*, a discussão de questões referentes a aprendizagem. Segundo os professores tudo isso foi feito além de colaborarem com a escrita do texto, contribuírem com idéias, discutirem junto como corpo docente o projeto e viabilizarem momentos para isso acontecesse.

No colégio “B”, apenas 9% dos docentes perceberam os sinais da interação da direção na elaboração do *PPP*, considerando que esse empenho não foi suficiente, pois não houve tempo para que os professores concluíssem em conjunto o documento. Os demais professores responderam que não houve interação, pois se tivesse acontecido uma interação eles estariam o par de todo o processo de elaboração do *PPP*. Ainda relataram que foi a direção que reformulou o *PPP* sem a participação dos professores, pois nem mesmo pedagogos trabalharam nesse colégio em 2005.

GRÁFICO 47



Como está demonstrado no gráfico acima, e, pelo relato dos professores, o que sugere a autora Ilma Veiga sobre a construção coletiva do *PPP*, e, com essa construção coletiva se tenha a eliminação de práticas autoritárias, na verdade, essa prática não acontece nos colégios pesquisados. Para essa autora:

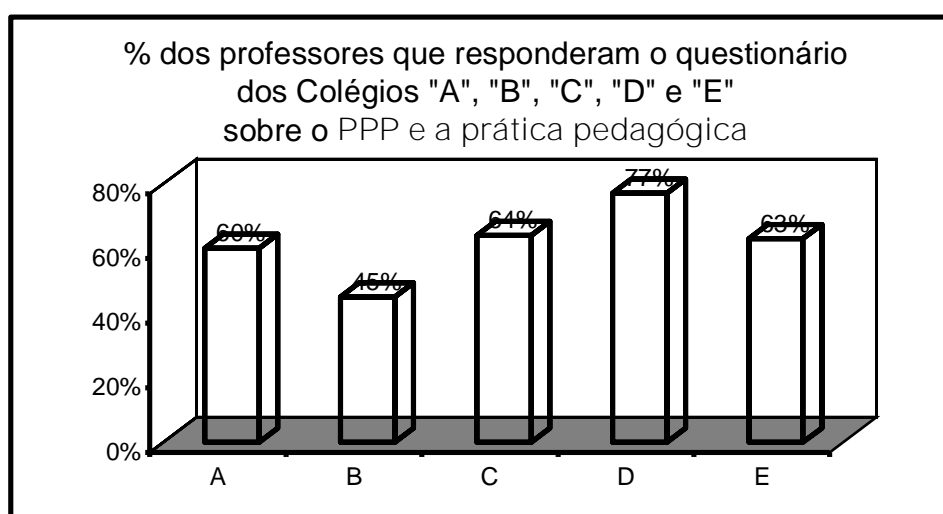
O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de



organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2006, p. 13)

#### 4.3 O PPP E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

GRÁFICO 48



Partindo dessa realidade, vejamos os dados relacionados ao questionamento sobre se o *PPP* alterou a prática pedagógica. No Colégio “D” foi relatado que aconteceu uma maior alteração nas práticas após a construção do *PPP*, segundo os 77% dos professores que responderam o questionário. Os professores colocaram que o *PPP* alterou alguns elementos de suas práticas pedagógicas quando este foi responsável pelo redirecionamento de algumas práticas de sala de aula. Relataram também que depois das discussões sobre o documento foram buscadas novas metodologias, produzindo até mesmo novas oportunidades de trabalho em equipe e proporcionando melhorias no sistema de avaliação. Para os demais professores o *PPP* ainda não influenciou nas suas práticas pedagógicas, pois consideram que os professores, equipe pedagógica e direção ainda não conseguiram deixar claro qual é a “filosofia da escola”. No entanto, nesse mesmo colégio 85%<sup>54</sup> dos professores afirmam que conhecem o *PPP*, 100%<sup>55</sup> dizem terem participado na construção do

<sup>54</sup> Ver gráfico 42.

<sup>55</sup> Ver gráfico 43.

documento e 100%<sup>56</sup> dos docentes elaboraram a parte específica das disciplinas. Dessa forma, tendo em vista os dados obtidos, esperava-se que os professores relatassem em maior porcentagem uma modificação na prática pedagógica nessa instituição. Todavia, parece que uma parte dos professores percebem que o simples fato de terem um pequeno espaço para conversar com colegas já produz algum efeito diferenciador na prática pedagógica. Entretanto, como esta pesquisa se baseou somente na resposta dos professores e não em uma observação da prática pedagógica cotidiana, não se pode afirmar com certeza o que ocorreu em sala de aula.

Nos Colégios “A”, “C” e “E” a alteração relatada pelos professores ficou na faixa de 60%. Eles afirmaram que com o *PPP* mudou-se a maneira de construir o planejamento anual, alegando que as aulas foram planejadas com base no *PPP*. Essa relação com o documento provocou mudanças no modo de atuação em sala, segundo as respostas dadas, a partir do documento “pode-se ter uma visão geral dos objetivos da educação e também se adquiriu um maior conhecimento do campo de atuação”, pois, segundo algumas respostas o *PPP* veio facilitar o planejamento, além de alterar os métodos e metodologias de ensino das disciplinas. Para outros, esse documento veio nortear os passos didático-pedagógicos. Entretanto, os professores clamam por uma forma contínua de reflexão e estudos sobre os temas relativos ao ensino-aprendizagem.

Essa relação entre modificações didático-pedagógica e o *PPP* certamente foi percebida em virtude do espaço designado aos professores de uma mesma área poderem planejar conjuntamente as suas atividades didáticas. Pelos dados obtidos, dado que o conhecimento do documento completo não é significativo e a participação dos professores restrita a sua disciplina ou área de atuação, parece que a atuação em conjunto dos professores de mesma disciplina está sendo atribuída ao *PPP*, e por isso os professores respondem afirmativamente às transformações provocadas pelo documento. Há que se considerar que mesmo com uma participação completamente fragmentada, os professores falam de modificações da sua prática pedagógica.

No Colégio “B” o *PPP*, segundo as respostas dos professores, alterou a prática pedagógica de 45% dos professores, para estes o *Projeto Político-*

---

<sup>56</sup> Ver gráfico 45.

*Pedagógico* de uma maneira geral facilita e orienta os projetos e conteúdos a serem trabalhados e assim também como também o funcionamento geral da escola. Para os demais professores o *PPP* não alterou em nada, pois, segundo relatos, na última reformulação, no final de 2005, os professores não participaram em nenhuma etapa do processo. Comparado esse dado com os dados obtidos em relação ao conhecimento dos professores sobre o *PPP* e a participação na construção do mesmo, percebemos que são semelhantes, pois se apresentaram com 46% e 40%<sup>57</sup>, respectivamente. Assim se demonstra que tanto a participação na construção do *PPP*, como na alteração da prática pedagógica produzida por este documento nesse colégio, acontece de forma muito “enfraquecida”, ou seja, o *PPP*, para mais da metade dos professores pesquisados é um documento que fica à margem das práticas pedagógicas.

Com relação a questão sobre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola nos colégios “B” e “E” as respostas foram homogêneas e nos demais colégios “A”, “C” e “D” as respostas foram heterogêneas. No Colégio “B” as respostas se apresentaram sendo que o *PPP* para 63% dos professores apareceu como um instrumento de orientação, para 37% não existe nenhuma relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola. Para 75% dos professores do Colégio “E” o *PPP* é um suporte de sustentação, pois ele dá respaldo para o trabalho do professor e só acontece uma boa relação entre o *PPP* e o funcionamento da escola quando existem condições reais de aplicá-lo. Para 25% dos professores do Colégio “E” não existe uma relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola, pois os professores percebem que os compromissos postos no *PPP* vão para uma direção e a prática didático-pedagógica vai para outro.

No Colégio “A” os professores salientaram que é importante estar sempre revendo o *PPP* coletivamente para o bom andamento da escola, porque o funcionamento da escola é seguido pelo *PPP*, pois, é a partir da definição dos objetivos e esclarecidos os caminhos que fica muito mais fácil a prática didático-pedagógica em sala de aula, portanto é ele que rege o funcionamento de cada disciplina. No Colégio “C” a relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola é visto pelos professores com dificuldades, pois o ideal seria

---

<sup>57</sup> Ver gráficos 42 e 43.

ser construído com a participação de todos, como, pais, alunos, professores, equipe pedagógica e direção, e, isso não aconteceu dessa forma. E se acontecesse com a participação de todos a realidade dos alunos seria conhecida, assim o conteúdo estaria relacionado com as necessidades provindas da comunidade.

No Colégio “D” a relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola colocado pelos professores, é que ele, o *PPP*, deveria nortear todo o funcionamento da escola, que o *PPP* e o funcionamento da escola deveriam ser similares, pois um depende do outro. Esses docentes questionaram que para isso acontecer a escola deveria ter autonomia para construir seu projeto e na verdade ela não tem a autonomia que dizem que ela tem. Encontramos no artigo 15 da LDB, a autonomia da escola relacionado a questão pedagógica e também administrativa:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.<sup>58</sup>

As duas últimas questões do questionário dirigidas aos professores: *O que o PPP alterou na sua prática pedagógica?* e *Qual a relação entre o PPP e o funcionamento didático-pedagógico da escola?* Demonstradas anteriormente, foram expostas pelos professores com dificuldades, pois a construção dos *PPPs* dos colégios não foi realizada com a participação de todos, pais, alunos, professores, equipe pedagógica e direção. Sendo assim, o Artigo 14 da LDB 9394/96, não foi cumprido, como já foi exposto no início do capítulo, esse artigo estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola,
- II – participação das comunidades escolar e local em conselho escolares ou equivalentes.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)  
<sup>59</sup> BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

Se os professores não participam da elaboração do *PPP*, não tem como ele alterar a prática pedagógica, e, também esse documento não terá relação alguma com o funcionamento didático-pedagógico da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas a instituição escolar foi alvo de inúmeras transformações e conseqüentemente vários projetos foram direcionados à ela, com o intuito de organizá-la, fazer com que respondesse as novas demandas sociais e até mesmo transformá-la em uma instituição mais democrática e participativa. A idéia de elaboração de um *Projeto Político-Pedagógico* realizado por cada uma das milhares de escolas brasileiras, realizado conjuntamente com direção, equipe pedagógica, corpo docente e comunidade escolar, certamente nasceu com o entusiasmo pedagógico direcionado para tais transformações. Todavia, além da idéia de participação democrática, controlar um corpo de proporções gigantescas, as comunidades escolares brasileiras seria absolutamente fundamental para os novos reformadores educacionais. Assim nasceu a legislação e a obrigatoriedade de cumprimento da lei e cada escola, dos recônditos mais distantes aos centros urbanos mais evidentes, todas tiveram que elaborar os seus *Projetos Políticos-Pedagógicos*.

Como qualquer outro projeto educacional e escolar, o *Projeto Político-Pedagógico* se deparou com riscos que podem estar ligados ao imediatismo, ao comodismo, a falta de preparo dos atores envolvidos, a falta de esperança na instituição escolar, assim, como as complicadas relações de poder dentro e fora da escola (FOUCAULT, 1996).

Assim, a construção do *Projeto Político-Pedagógico* foi pensada por intelectuais como o “resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo”. (VEIGA, 2006, p. 30).

Após a realização desta pesquisa sobre o *Projeto Político-Pedagógico*, nas escolas em torno da cidade de Curitiba, tomando este como um dispositivo disciplinar e um mecanismo do biopoder, percebemos a complexidade, e, ao mesmo tempo, a importância dada a construção deste para a educação brasileira. Todos concordam que este processo deva acontecer de forma coletiva, com toda a comunidade escolar participando, para que as ações educativas possam ser organizadas e realizadas de forma verdadeira e significativa para a escola.

Na apresentação da pesquisa empírica que realizamos no Capítulo 3, levantamos alguns questionamentos, tais como, se os professores que conhecem o *PPP*, se o conhecem por interesse profissional próprio, ou foram “obrigados” a conhecê-lo em virtude do controle que a direção do colégio, ou do NRE ou até mesmo que a SEED tem sobre eles. E os professores que não conhecem, não tiveram oportunidade de conhecê-lo ou faltou interesse ou mesmo tempo em estar informado sobre o documento na escola? Como é possível que professores que alegam terem construído o *PPP*, não o conhecem? E as questões relativas às possibilidades estruturais, como espaço físico para reunir os professores dos colégios, ou o tempo, para além das atividades de sala de aula, que os docentes possuem, pode ter influenciado no conhecimento do *PPP*? Construir o *PPP* no formato que se propõe, ou seja, que a elaboração do documento aconteça com todos os que pertencem a comunidade escolar, é possível executar essa proposta levando em conta as características de funcionamento do ensino público atual? As normas de elaboração e de execução do *PPP* estabelecidas na LDB, e, nas propostas colocadas pelos NREs e SEED são cumpridas nas instituições escolares? E esses órgãos dão suporte para o cumprimento das regras estabelecidas?

Para tentar fornecer as últimas reflexões sobre estas questões retomaremos a divisão que propusemos no Capítulo 4 desta dissertação, ou seja, trabalharemos com os seguintes pontos: *a relação entre conhecer o documento e participar da sua construção; as dificuldades e os subsídios apresentados pelos órgãos competentes; e por último as relações entre o PPP e a prática pedagógica nas escolas analisadas.*

Relacionando o conhecimento do documento e a participação na sua elaboração, foi verificado que nos colégios pesquisados que uma grande porcentagem dos professores que responderam o questionário afirmou que participou sim da elaboração do *PPP*. Entretanto, estes mesmos professores alegaram que não conhecem o documento final elaborado. Percebemos que a participação dos professores na elaboração do *Projeto Político-Pedagógico*, nos cinco colégios pesquisados, aconteceu de forma muito pontual, ou seja, os professores participaram apenas da elaboração específica da disciplina que lecionavam, e, mesmo assim de forma bastante fragmentada, pois sequer houve uma elaboração com todos os professores da disciplina. Foi ressaltada uma divisão que se deu entre professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, fragmentando ainda mais a participação do corpo docente. Os professores que

tinham mais experiência, isto é, que participaram de mais cursos externos à instituição escolar, mesmo que estes não fossem relacionados ao *PPP*, construiriam a parte específica das disciplinas no *PPP* do Ensino Médio, também nessa divisão a participação recaiu exclusivamente aos professores do *Quadro Próprio do Magistério*, embora haja um número significativo de professores não pertencentes a este quadro. Para os professores com menos experiência e com contrato *PSS*, que não participaram de todos os cursos oferecidos no colégio pelo *NRE* e pela *SEED* coube apenas a elaboração das disciplinas do *Ensino Fundamental*.

Foi percebido que os pedagogos e os diretores têm como correto que aos professores cabe exclusivamente a parte específica das disciplinas por eles lecionadas na elaboração do *PPP*. Até mesmo grande parte dos professores acredita que é essa a tarefa pela qual devem se responsabilizar. Percebemos que essa concepção de participação não permitiu nem mesmo uma elaboração coletiva das disciplinas ministradas, que nesse caso seria a construção com todos os professores de cada disciplina. Assim, ficou evidente o dado obtido na pesquisa em que os professores dizem que ajudaram na elaboração do *PPP* mas não conhecem o texto final do *PPP* elaborado.

Ainda nos questionamos, *se* a forma de elaborar o *PPP* deu-se dentro desse parâmetro de participação docente, quais as características desse conhecimento afirmado por parte dos professores pesquisados. Percebemos assim, que os professores não têm um conhecimento daquilo que se propõe a ser um *PPP*, pois esta concepção de conhecimento está pensada a partir da exclusividade disciplinar. Esta concepção de conhecimento diverge da legislação que tem como princípio o conhecimento global das necessidades da comunidade escolar e da elaboração de propostas pensadas a partir de uma construção de proposta curricular na qual estão presentes também os conteúdos das disciplinas, a metodologia, a forma de avaliação de cada uma delas, em consonância com as necessidades gerais de toda a comunidade escolar.

Concluimos que alguns poucos professores conhecem o documento completo. Verificamos o caso do Colégio “A”, no qual o plano de trabalho do professor era baseado no *PPP*. Nesse momento podemos explicitar novamente a característica singular da direção desse colégio, ou seja, a rigidez na forma de condução pedagógica e administrativa do colégio, em virtude das características de controle da direção por ser esta uma pessoa proveniente de uma ordem religiosa.



Assim, o colégio em questão tem uma administração semelhante a um colégio religioso, contando com um controle maior em todos os processos educativos.

Com relação ao controle do *NRE* e da *SEED* sobre o professor estes não se dá de forma contínua, pois verificamos através dos questionários e das entrevistas com os professores, com a equipe de ensino do *NRE* e com a *CAPEP* da *SEED* que as normas impostas por esses últimos, têm como objetivo, mas não atingem de forma direta o professor, pois a máquina disciplinar não é tão eficiente assim. Aquilo que esses órgãos propõem para elaboração e execução do *PPP* nas escolas não é vigiado diretamente.

Também percebemos que os professores não conhecem os artigos da *LDB* que instituem a construção do *Projeto Político-Pedagógico* nas escolas, assim, podemos perguntar como os professores poderão seguir as normas propostas pela *LDB* se estas não são conhecidas. Dentre essas normas, há no artigo 13, o inciso II que propõe que o professor elabore e cumpra planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Percebemos nos colégios pesquisados que os professores elaboram seus planos de trabalho sem levar em conta o *PPP*, com exceção de alguns professores do Colégio “A”.

Com relação as dificuldades e subsídios para a elaboração do *PPP*, fica evidente a individualidade de cada colégio pesquisado e a precariedade das condições para a elaboração de projetos de ensino. O que se percebe em comum nos colégios são as dificuldades relacionadas ao tempo para a elaboração do *PPP*, ao espaço físico nas escolas para a produção desse projeto, a falta dos professores quando acontecem as reuniões. Além disso, percebemos que os professores não lêem, não buscam se especializarem, determinando uma série de entraves para a sua participação efetiva na comunidade escolar, não se constituindo em “professores pesquisadores”, na concepção da *SEED*. Essa característica de “professor pesquisador”, que não será discutida no âmbito deste trabalho, é segundo a *CAPEP*, aquilo que se quer valorizar no período de elaboração dos *PPPs* nas escolas.

Quanto a relação entre o *PPP* e a prática pedagógica, retomamos a questão do professor elaborar o seu plano de trabalho sem ter conhecimento do *PPP*, ou seja, planejar suas aulas sem levar em conta o que está proposto no *PPP*, e, com isso também não seguir as propostas contidas na *LDB* para elaboração e execução do *PPP* na escola. Sendo assim, se os professores não participam da elaboração do

*PPP* e também não conhecem esse documento elaborado na escola, o mesmo não contribui para a alteração da sua prática pedagógica. Dessa forma, o *PPP* não terá relação com o funcionamento didático-pedagógico da escola.

Todos os dados analisados nos levam a perceber que os colégios pesquisados, por mais que se diferenciem quanto as cidades onde se localizam, e, que estas possuem características também diferentes, concluímos que as dificuldades no processo de elaboração e execução do *PPP* são semelhantes. Percebemos que não há autonomia do corpo docente na construção do *PPP*, como sugere a *LDB*, e como o *NRE* e a *SEED* afirmam que a escola possui. O que se percebe é o cumprimento de algumas regras por parte dos professores, pedagogos e diretores. Dessa forma, sugerimos com esta pesquisa que o *Projeto Político-Pedagógico* se instaure como um dispositivo disciplinar e biopolítico, mas que a eficácia desse dispositivo está longe de se efetivar. Assim, o *PPP* é um dispositivo disciplinar e biopolítico que escapa à disciplina e ao controle.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: USP, 1992.

BECKER, H. S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1992

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil / Anne Joyce Angher, coordenação. – 10ª ed. – São Paulo: Rideel, 2004. – (Coleção de leis Rideel. Série compacta)

BRASIL. LDB (Lei nº9394/96), de 20/12/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)

CAVAGNARI, L. B. Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In VEIGA, I. P. A Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2006.

CÉSAR, M. R. A. Da escola disciplinar à pedagogia do controle. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [S.N.], 2004.

CRUZ, C. H. C. Conselho de classe e participação. Revista de Educação A E C, ano 24, nº 94, p. 111-136, jan./março 1995.

DE ROSSI, V. L. S. Gestão do Projeto Político-Pedagógico: Entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2006.

DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. Educação & Sociedade vol.26 no.92, Campinas, 2005.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder, RJ: Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. A verdade e as formas jurídicas, RJ: Nau, 1999b.

\_\_\_\_\_. Vigiar e Punir, Petrópolis: Vozes, 2006.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas da educação tecnológica e profissional. In FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (orgs) A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível em [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola\\_Cidada/Projeto\\_Politico\\_Ped\\_1998.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf). Acesso em 08/06/07.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. (orgs). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.  
<http://www.pr.gov.br/cee/>.

Gandin, D. e Gandin, L. A. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2003

JORNAL Psi CRP SP, nº 98 , mar/abril 1996. Disponível no site: [http://crpsp.org.br/a\\_acerv/jornal\\_crp/098/frames/fr\\_educacao.htm](http://crpsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/098/frames/fr_educacao.htm) Acesso em 24/01/2007

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

LOBO NETO, F. J. DA S. Tempo da Constituinte: a educação dos trabalhadores frente às mudanças e inovações tecnológicas. In FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (orgs) A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARQUES, M. O. Os Paradigmas da Educação. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 1992.

MARQUES, M. O. Proposta político –pedagógica da escola, uma construção solidária. In Cadernos Educação Básica, nº 9. Brasília, MEC/Fnuap, 1994.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005

PADILHA. P. R. Projeto Político-Pedagógico: Caminho para uma Escola Cidadã mais bela, prazerosa e aprendente Disponível em [http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t\\_pad3.html](http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t_pad3.html)> Acessado em 08/06/07.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Paraná: Construindo a Escola Cidadã. Curitiba, 1992.

PERRENOUD, P. Não Mexam na minha avaliação- para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. 1993. Apud ALVES, N. Eu avalio, tu avalias, ele(ela) avalia, nós avaliamos... In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org) Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In VEIGA, I. P. A Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2006.

RESENDE, L. M. G. de "Paradigma-relações de poder-projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis de fazer educativo" in VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível, SP: Papirus, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores associados, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Cadernos pedagógicos do Libertad, 7ª ed. São Paulo: 2000.

VEIGA, I. P. A. "Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico" in VEIGA, I. P. A. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível, SP: Papirus, 2005.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a Educação, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. "Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos" in SILVA, T. T. O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos, Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. "Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?" In VEIGA-NETO, A. Crítica pós-estruturalista e educação, Porto Alegre: Sulina, 1995b.

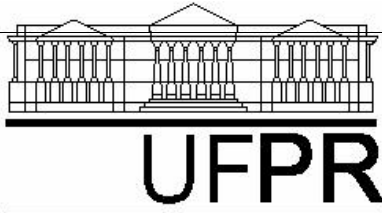
\_\_\_\_\_. "Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades" in CASTELO BRANCO, G. & PORTOCARRERO, V. (org.) Retratos de Foucault, RJ: Nau, 2000.

\_\_\_\_\_. Conexões. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org) Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANEXOS

## ANEXO A

## Questionário dirigido aos professores

	Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino Mestranda: Sônia Maria Carvalho Orientadora: Profª Dra. Maria Rita de Assis César
---	--

Perguntas dirigidas aos professores:

Nome\*:

---

1) Em qual série você atua?

---

2) Qual disciplina você leciona?

---

3) Quanto tempo você esta lecionando nesse colégio?

---

4) Quanto tempo você exerce a profissão docente?

---

5) Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu colégio? Como?

---

---

---

---

6) Você conhece o documento final elaborado?

---

\* opcional

---

7) Como foi a elaboração da sua disciplina? Você participou? Outros professores participaram?

---

---

---

---

---

8) Você sentiu alguma dificuldade para elaborar o *PPP*? Explique.

---

---

---

9) Você participou de cursos sobre o *PPP*?

---

---

10) Como você sentiu a interação da direção e da equipe pedagógica na elaboração do *PPP*?

---

---

---

11) O que o *PPP* alterou na sua prática pedagógica?

---

---

12) Qual a relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola?

---

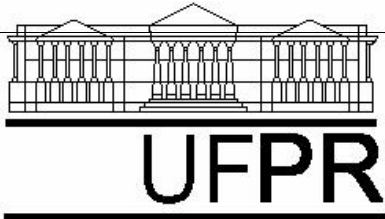
---

---



## ANEXO B

## Questionário dirigido a equipe pedagógica

	Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino Mestranda: Sônia Maria Carvalho Orientadora: Profª Dra. Maria Rita de Assis César
---	--

Perguntas dirigidas aos membros da equipe pedagógica:

Nome\*: \_\_\_\_\_

1) Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu colégio? Como?

---



---

2) Você conhece todo o documento construído?

---



---

3) Você sentiu alguma dificuldade para elaborar o *PPP*? Explique.

---



---

4) Como foi trabalhar juntamente com a direção e com os professores na elaboração do *PPP*?

---



---



---

5) Qual é a importância do *PPP* para a escola?

---



---



---

6) Qual a relação entre o *PPP* e o funcionamento didático-pedagógico da escola?

---



---



---



---

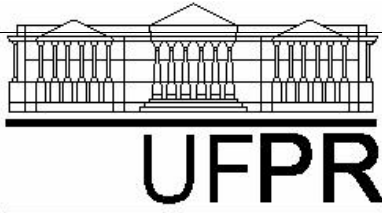


---

\* opcional

## ANEXO C

## Questionário dirigido aos diretores

	Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino Mestranda: Sônia Maria Carvalho Orientadora: Profª Dra. Maria Rita de Assis César
---	--

Perguntas dirigidas ao diretor(a) e ao vice-diretor(a) do colégio:

Nome\*: \_\_\_\_\_

1) A quanto tempo você é diretor(a) desse colégio?

\_\_\_\_\_

2) Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu colégio? Como?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Você conhece todo o documento?

\_\_\_\_\_

4) Qual foi a contribuição dos professores e da equipe pedagógica na elaboração do PPP?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Qual é a função do PPP na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Qual a relação entre o PPP e o desenvolvimento didático-pedagógico?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

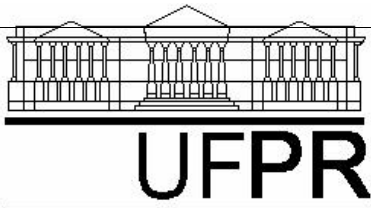
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\* opcional

## ANEXO D

## Questionário/entrevista dirigido a equipe de ensino do NRE-AM-Sul

	Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino Mestranda: Sônia Maria Carvalho Orientadora: Profª Dra. Maria Rita de Assis César
---	--

Perguntas dirigidas a equipe de ensino do NRE-AM-Sul:

Nome\*: \_\_\_\_\_

1) A partir de qual lei ou decreto que o PPP começou a ser cobrado? Qual governo (Federal/estadual)?

---



---

2) Como a secretaria, o NRE, cobram o PPP na fase de construção e depois de pronto? Quem faz a análise do PPP no NRE? Ele vai para a secretaria?

---



---



---

3) Que tipo de problema um PPP pode ter para ser devolvido para ser reformulado?

---



---



---

4) Quem seleciona a bibliografia que é mandada para a escola para ser discutida?

---

5) Como o responsável do NRE recebe os documentos? (por malote?)

---

6) Como você pode definir a função do PPP?

---



---

7) Na sua opinião os profissionais da educação têm autonomia para construir o seu PPP?

---



---

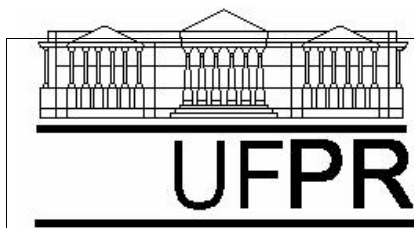


---

\* opcional

## ANEXO E

## Questionário/entrevista dirigido a CADEP



Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino  
 Mestranda: Sônia Maria Carvalho  
 Orientadora: Profª Dra. Maria Rita de Assis César

Perguntas dirigidas aos membros da CADEP - SEED:

1) Quando começou a ser exigido que as escolas elaborassem o PPP? A partir de qual lei ou decreto que o PPP começou a ser cobrado?

---

---

---

---

---

2) De quanto em quanto tempo é exigido a reelaboração do PPP? Sabe-se que, quando acontece algum tipo de alteração nas normas da escola, por exemplo, mudança de bimestre, trimestre ou semestre, médias, horário, projetos etc é mandado as alterações ao NRE (é feito adendos).

---

---

---

---

---

3) É escolhido algum material bibliográfico por parte da SEED para ser mandado para as escolas para a elaboração do PPP? Quem seleciona a bibliografia?

---

---

---

---

---

---

---

4) O que a SEED espera do PPP?

---

---

---

---

---

---

---

5) Quem faz a análise do PPP na SEED e no NREs?

---

---

---

---

---

6) Quem dá a aprovação final do PPP das escolas? NREs ou SEED?

---

---

---

---

---

---

7) Que tipo de problema um PPP pode ter para ser devolvido para ser reformulado?

---

---

---

---

---

---

8) Qual é a importância desse documento?

---

---

---

---

---

---

9) Como você acredita que seja a participação dos professores, pedagogos e diretores na elaboração do PPP nas escolas?

---

---

---

---

10) Existem colégios que ainda não tem o seu PPP?

---

---

---

---

---